

Pedagogické znalosti budoucího učitele

Bc. Martina Barešová

Diplomová práce
2006



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta aplikované informatiky

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta aplikované informatiky
Ústav automatizace a řídicí techniky
akademický rok: 2005/2006

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Martina BAREŠOVÁ**
Studijní program: **N 3902 Inženýrská informatika**
Studijní obor: **Učitelství informatiky pro základní a střední školy**

Téma práce: **Pedagogické znalosti budoucího učitele.**

Zásady pro vypracování:

- 1. Zpracování teoretické části - východisko pro výzkumnou část.**
- 2. Příprava metodiky výzkumné části.**
- 3. Zpracování a vyhodnocení výzkumu.**
- 4. Závěry a doporučení pro praxi.**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

JANÍK, T. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Brno: Paido, 2005.

MAREŠ, J.; SLAVÍK, J.; SVATOŠ, T.; ŠVEC, V. Učitelovo pojetí výuky. Brno: Masarykova univerzita, 1996.

NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. Olomouc: PdF UP, 2000.

SPIPKOVÁ, V. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004.

ŠVEC, V. Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe. Praha: Aspi, 2005.

VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Karla Hrbáčková

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

14. února 2006

Termín odevzdání diplomové práce:

26. května 2006

Ve Zlíně dne 14. února 2006

prof. Ing. Vladimír Vašek, CSc.

pověřený děkan



prof. Ing. Vladimír Vašek, CSc.

ředitel ústavu

ABSTRAKT

Cílem mé diplomové práce je zjištění pedagogických znalostí budoucího učitele. Má diplomová práce je rozdělena do dvou částí. Na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se čtenář může dočíst o prioritách v praktické přípravě studentů učitelství o typech znalostí následně pak, jaké dovednosti požadují ředitel škol i mýty o učitelích. Další částí je také výzkum znalostí, diagnostikování a jak se výzkum dělá.

V praktické části je pak realizován samotný výzkum. Pro mou diplomovou práci byl důležitý kvalitativní výzkum. Pokusila jsem se o zjištění nejdůležitějších pedagogických znalostí, budoucího učitele. Dozvíte se, co doporučují zkušení učitelé, mladým začínajícím učitelům, jak se mají vzdělávat, komunikovat s dětmi, co preferovat i čeho se vyvarovat a samozřejmě jak vyučovat.

Klíčová slova: znalost, interpretace, verbalizace, transkripce, interview

ABSTRACT

Inquest of the pedagogic knowledge of impending teacher is the purposes of my diploma work. My diploma work is fission into two part, into part theoretic and practical. Leader with can finish about priority in practical preparation student of teaching, about print of knowledge and subsequently then too in question acquirements require of headteachers and fables about teachers. It everything is in theoretic part.

Himself research is realized in practical part. Qualitative research was important for my diploma work. I am templantation of inquest about inquestmost important pedagogic knowledge of the intending teachers. We are find out what advise experienced teachers for young teachers. We are next find out about education of teachers, about communication with children and what prefer and what avoid and indeed how to instruct.

Keywords: knowledge, interpretation, verbalize, transcription, interview

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Karle Hrbáčkové za její pomoc při realizaci této diplomové práce. Můj velký vděk patří rodině bez, které bych nemohla studovat vysokou školu a přátelům, kteří se mnou měli trpělivost.

Motto

LUCIUS ANNAEUS SENECA

„Dlouhá je cesta poučováním, krátká a účinná na příkladech.“

LUCIUS ANNAEUS SENECA

„LONGUM ITER EST PER PRAECEPTA, BREVE EST EFFICAX PER EXAMPLA“.

Ve Zlíně

.....

Podpis diplomanta

OBSAH

ÚVOD	7
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 ZNALOSTI BUDOUCÍHO UČITELE	9
1.1 VYJÁDŘENÍ POJMU ZNALOST	10
1.2 TYPY ZNALOSTÍ	12
1.3 VLASTNOSTI UČITELŮVI OSOBNOSTI	14
1.4 SHULMANOVA TEORIE	15
2 TEORIE A PRAXE	22
2.1 PRIORITY V PRAKTICKÉ PŘÍPRAVĚ STUDENTŮ UČITELSTVÍ	26
2.2 JAKÉ DOVEDNOSTI POŽADUJÍ ŘEDITELÉ ŠKOL OD ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ?	28
2.3 POSUZOVÁNÍ UČITELŮVI PRÁCE.....	28
2.4 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ.....	29
2.5 MÝTY O IDEÁLNÍCH UČITELÍCH.....	36
3 VÝZKUM ZNALOSTÍ	40
3.1 METODY DIAGNOSTIKOVÁNÍ ZNALOSTÍ	40
3.2 KVALITATIVNÍ VÝZKUM	49
3.3 JAK SE DĚLÁ KVALITATIVNÍ VÝZKUM	51
II PRAKTICKÁ ČÁST	53
4 VÝZKUM PEDAGOGICKÝCH ZNALOSTÍ BUDOUCÍHO UČITELE	54
4.1 METODOLOGICKÝ POSTUP	54
4.2 ZÁVĚR VÝZKUMU	59
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	66

ÚVOD

Zadání mé diplomové práce je pedagogické znalosti budoucího učitele. Toto téma jsem si vybrala z toho důvodu, že jsem díky svému výzkumu mohla seřadit důležité pedagogické znalosti pro začínajícího učitele. Domnívám se, že mít pouze teoretické znalosti začínajícímu učiteli nestačí.

Stát se učitelem a být dobrým učitelem je těžké. Hlavně pak mít potřebné znalosti, které využije při procesu výchovy a vzdělávání dětí. Výzkum, který jsem realizovala na střední škole v Opavě by mohl pomoci právě začínajícím učitelům, kteří si nejsou příliš jisti, které pedagogické znalosti jsou podstatné.

Tohle téma mě zaujalo proto, že učitel nemůže jen učit, ale musí také vychovávat, mít individuální přístup k dětem, být tvořivý, dokázat děti motivovat, vést je správným směrem, pomáhat jim a tohle všechno mu umožní znalosti, které musí neustále získávat a rozvíjet.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZNALOSTI BUDOUCÍHO UČITELE

„O profilu učitele se píše už velmi dlouho. Podle mého názoru však nemůžeme tento profil, neboli nějaký popis ideálního, ba ani optimálního kantora, stanovit určitě a bez rozporů.

Při běžné úvaze nad tím, jak vypadá kvalitně připravený učitel, nás asi napadá, že nějaké jeho osobní kvality, jeho pohotová orientace v učební i sociální situaci, jeho schopnost empatie atp., se nedají testovat během řekněme dvacetiminutové závěrečné státní zkoušky.

Možná víme, jak se představy o kvalitním učiteli liší na různých katedrách a fakultách.

Učitel kteréhokoliv předmětu potřebuje umět propojit své odborné znalosti o oboru s chápáním toho, "jak věci fungují", a ještě navíc s tím, "jak funguje v dětech učení".

O tom dnešní pedagogické dokumenty, učebnice, ale ani tradice mnoho neříká, protože ani neví. Můžeme vytýkat, když se tvůrci osnov, učitelé fakulty nebo učitelé sami nechtějí měnit. Změna se bude vždy týkat celku školy a školství.

Děti potřebují mít dobrou školu, totiž dobrý trénink v učení se, nikoliv jenom dobrého učitele. Bude tedy ke kvalitám učitele patřit i jeho systematickost a obratnost v jednání s kolegy učiteli i s nadřízenými.

Vytvořit si profil učitele tak, aby bylo zároveň jasné, proč po něm určité kvality žádáme, a zároveň i to, jak mu k získání požadovaných kvalit dokážeme na vysoké škole pomáhat, to je velmi těžký úkol.

Myslím však, že stojí za to. Myslet si, že se v národě prostě vyberou nadaní jedinci a těm řekneme, o čem mají ve školách učit, přineslo národu za sto let až doposud mimo jiné také to, že je dnes těžké najít vládu, která by chtěla opravdu důsledně vzdělání podporovat.

Vybraná elita vzdělaných není skutečnou elitou: elitami jsou totiž ti, kteří se vypracovali, dopracovali svého významu, a nikoli ti, které k významnosti někdo připustil tím, že pro ně

nastavil průchodné přijímačky na školy, anebo tím, že zorganizoval způsoby učení a studium tak, aby vyhovovalo jenom nemnohým, takovým, kteří se učí stejným způsobem jako páni učitelé.“

(Učitelské listy 2001/2002, č. 3, str. 13-14)

1.1 Vyjádření pojmu znalost

„Problematika znalosti dnes představuje širokou oblast, která využívá poznatky a metodologický aparát psychologie, pedagogiky, sociologie, filozofie a další vědní disciplíny.

Pedagogická znalost je považována za jeden z pilířů zakládajících profesionalit učitele. Tato skutečnost se mimo jiné promítá také do učitelského vzdělání , a to zejména do jeho obsahové dimenze kde jsou pedagogické znalosti chápány, jako souhrn teoretického i praktického vědění, které si sebou absolventi učitelství odnášejí do praxe.

Objektem pedagogické znalosti je výchova a vzdělávání, jejím subjektem je učitel, její kvalita je pedagogická a odkazuje na využitelnost této znalosti v pedagogické praxi

Znalosti žáků jsou do jisté míry zrcadlem učitelovy práce. Učitel průběžně diagnostikuje jak kvantitu tak kvalitu znalostí žáků a vyvozuje z toho důsledky pro své další pedagogické jednání. Znalosti učitele lze chápat také jako vstupní determinantu procesů vyučování a učení.“

(JANÍK,T.Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. 1.vyd. Brno: Paido,2005. ISBN 80-7315-080-8. ...)

„Znalost můžeme chápat podstatně širěji než vědomost. Dosud však neexistuje jednotná kategorizace znalostí, vzhledem k tomu, že podléhá stálému vývoji a podle potřeb kontextu je zkoumáme z různých pohledů a do různé hloubky.

Pojem pedagogické znalosti je jednou ze základních kategorií v teorii a v praxi učitelského vzdělání. Navzdory tomu není jejich vymezení jednoznačné. Obvykle se pod pedagogickými znalostmi rozumí pedagogické poznatky, které si subjekt (student, učitel, vychovatel apod.) osvojil, tzn. dovede jich použít v praxi při řešení pedagogických situací.“

(ŠVEC,V.Pedagogické znalosti učitele:teorie a praxe. Praha:ASPI, 2005.ISBN 80-7357-072-6)

„Při formulování ucelené znalostní báze je vedena diskuse o tom jak mohou pedagogické znalosti transformovat do pedagogických dovedností, jak se znalosti typu „co“ (knowing „what“) přemění ve znalosti typu „jak“ (knowing „how“).“

(Calderhead 1991)

„Teoretické a praktické znalosti rozlišujeme podle toho, jakým způsobem jsou utvářeny, konstruovány. Znalosti získané četbou, studiem, přednáškami čili akademickou cestou jsou označovány jako teoretické znalosti nebo znalosti pro učitele a znalosti vzniklé osobními zkušenostmi, životní historií, personálními faktory apod. označujeme jako praktické znalosti nebo znalosti učitelů. Tyto osobní znalosti slouží jako filtr pro interpretaci nových informací.“

(Pajares, 1992)

„Je však třeba říci, že praktické pedagogické znalosti jsou chápány poněkud širěji než implicitní znalosti. I když se zdá, že v sobě zahrnují jak znalosti, tak i přesvědčení. Znalosti bývají definovány jako zásoby informací, zkušeností, dovedností, prožitků a přesvědčení, které splňují podmínku platnosti a pravdivosti. Zatímco přesvědčení nebývá vázáno na verifikaci. Někteří definují znalost, jako druh přesvědčení, jiní naopak strukturují přesvědčení do kategorie znalostí. Učitelovy praktické znalosti odrážejí „souhrn toho, jak učitel zná a rozumí situacím ve třídě“

(Richardson, 1996)

1.2 Typy znalostí

„Jednotlivé typy:

- Deklarativní (faktické) znalosti jde o znalosti, které vysvětlují určité skutečnosti. Jsou to znalosti typu „ že“. Díky nim víme, že něco je tak či onak. Jsou nám dány explicitně.
- Procedurální (aplikační) znalosti jde o dynamické znalosti, které se váží ke znalosti procedur řešení problémů. Jsou to znalosti typu „jak“. Tyto znalosti jsou nazývány jako druh každodenních znalostí, např. plavání, jízda na kole atd. Díky těmto znalostem víme, jak řešit problémy. Jsou uplatňovány bezprostředně při jednání.
- Kontextuální znalosti jsou chápány jako znalost účelu, souvislostí, podmínek, jak dosáhnout potřebného cíle. Tyto znalosti odpovídají na otázky typu: proč udělat či neudělat kdy, kde a za jakých podmínek
- Teoretické znalosti vznikly metodicky řízenou cestou vědeckého výzkumu či bádání, jsou zdůvodněné , ověřené, objektivní.
- Praktické znalosti vznikly v kontextu praxe na základě zkušeností subjektu, jsou subjektivní a osobní.
- Osobní znalosti vznikají zevnitř individua, jsou soukromé a subjektivní.
- Kolektivní znalosti jsou veřejně sdílené jde o kolektivní zkušenost lidstva ve zobecněné formě.
- Zkušenostní znalosti vznikají v procesu zkušeností učení transformací zkušenosti. Jejich základem je praktická činnost, prožitek, zkušenost.
- Interní znalosti jsou chápány jako znalosti, jimiž určitá osoba disponuje , není však schopna uplatnit je v jiném kontextu , než ve kterém je získala. Typickým

příkladem jsou školní znalosti s matematiky (např. znalost Pythagorovy věty), které žák neumí uplatnit v mimoškolním kontextu.

- Implicitní znalosti jsou chápány jako znalosti , které subjekt vlastní, ale není schopen verbalizovat.
- Explicitní znalosti v protikladu k implicitním znalostem je tyto znalosti možné verbalizovat.
- Profesionální znalosti tyto znalosti jsou výhradně doménou příslušníků určité profese.
- Expertní znalosti jde o znalosti expertů v určitém oboru.“

„Zajímavostí je, že učitelé kteří nastupují do škol chtějí spíše své pedagogické znalosti uplatnit v řešení výchovných problémových situací. Zde pocítují rezervy a také velké obavy. Zkušenější učitelé s dlouhodobější praxí pak své pedagogické znalosti využívají k řídicím dovednostem atd.

Začínající učitel je učitel, který s něčím novým začíná – s praxí či s novými metodami. Změna klimatu ve škole startuje změnu školy – pohoda prostředí, zdravé učení, otevřené partnerství. Během prvních šesti let ve škole se vytváří základ znalostem.“

(JANÍK, T. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8. ...)

Podle mého názoru a snad se mou bude souhlasit víc lidí je, že budoucí učitelé, studenti učitelství kladou důraz na konkrétní pedagogické znalosti, zejména pak na znalosti komunikační a psychodidaktické. I když v psychodidaktických znalostech pocítují budoucí učitelé značné rezervy. Obavy a strach ze situací.

1.3 Vlastnosti učitelovi osobnosti

„Musí tu být dobrá vůle a opravdovost. Opravdovost, poctivost a vážnost přechází z učitele na žáky. Přímý, otevřený a čestný učitel má přímé, otevřené a čestné žáky, pokud ovšem jde o děti normální.

1. Dobrý učitel má plán práce. Na několik let dopředu by měl vědět, čím se bude hlavně obírat, co bude řešit, v čem doplní svoje vzdělání ap. Musí však mít také plán na rok, na nejbližší dobu. Plán rozumný, reálný, dobře uvážený. Pak je ovšem nutno se plánem řídit. Jít za ním houževnatě, důsledně a vytrvale a nenechat se odradit žádnými překážkami.
2. Dále u dobrého učitele předpokládáme znalost osnov a vůbec úkolu, který jest mu v daném školním roce ve třídě určen. Moderní učitel má jasný přehled veškeré látky na celý rok, ví, co je tu hlavní a co vedlejší, ví, co má kde přidat nebo ubrat, jak oživit a zkonkrétnit látku materiálem z žákova prostředí ap. Má časový plán i pro žáky a s nimi občas o plánu diskutuje a srovnává rozsah práce vykonané s rozsahem zbytku. Toho všeho je třeba, má-li být práce uvědomělá a cílevědomá.
3. Je třeba, aby se učitel učil chápat skutečný život. Čím intenzivněji žije učitel také i jako občan, čím více má anebo si vyhledá příležitosti, aby poznal práci člověka, tím lepším bude učitelem. Kdyby žil od života odloučen, nemohl by mu rozumět a nemohl by žáky připravovat na opravdový, skutečný život.
4. Učitelovo jednání a jeho řeč by měly být vzorem jednoduchosti a prostoty. I veliké, složité problémy lze vyjádřit prostě a srozumitelně. Učitel by se měl sám přímo nutit a bdít přísně nad sebou, aby mluvil prostě, zřetelně a konkrétně, aby volil přiléhavé a výstižné výrazy a aby se držel věci a neodbíhal od tématu.
5. Vědomosti můžeme získat od jiných, ale zkušeností si musíme vydobýt sami. Nevyužitá nebo zapomenutá zkušenost je nenahraditelná ztráta. Necht' si učitel

zapisuje svoje zkušenosti a nechť se zkušenostmi učí. Povšechnější úvahy o vyučování nic neříkají a nikoho nepřesvědčují. Je potřeba podrobných záznamů, statistiky a údajů.

6. Učitel musí být dochvilný a přesný a kdykoli ochoten odpovídat za všechno, co koná.“

(Vrána, 1936, s. 202)

1.4 Shulmanova teorie

„Poměrně hodně známa je Shulmanova teorie pedagogických znalostí. Mezi prvními, kdo v americkém pedagogickém výzkumu přišel s myšlenkou studovat kognitivní procesy u učitele a žáků byl Shulman a jeho výzkumná skupina. Protože je o této problematice u nás malá povědomost, považuji za užitečné zmínit některé vývojové momenty amerického výzkumného programu v oblasti pedagogiky od zhruba padesátých let minulého století po dnešek.

Systematický výzkum v rámci pedagogické vědy začal v USA ve 40. letech minulého století. Shulman ve své historické skice (SHULMAN 1986) upozorňuje, že výzkum z padesátých a šedesátých let se nejdříve věnoval pouze charakteristikám učitele (jako je temperament, vzdělání atd.) a jejich vlivu na výsledek edukace. Ten se měřil hodnocením žáka nebo administrativním posuzováním pomocí různých škál.

Výzkumníci se snažili najít osobní rysy učitele (jako nadšení), které přispívají k ovlivnění kritériální proměnné (hodnocení žáka). Také se srovnávaly výsledky při vyučování dosažené různými metodami výuky. Tyto výzkumy nepřinesly očekávané výsledky. Proto se postupně přenesla váha na popis toho, co učitel dělá ve třídě, jak reaguje na chování žáků a jak se jeho chování může ovlivnit tréninkem.

V paradigmatickém výzkumném modelu, který navrhli Dunkin a Biddle v roce 1974 stála proměnná učitel stále v samém jeho středu.

Jejich model sloužil jako opora pro výzkum typu proces - produkt. Dunkin a Bidle především identifikovali čtyři skupiny proměnných, které je nutné v tomto výzkumu uvažovat:

- charakteristiky učitele, jeho zkušenosti, průprava, apod.,
- kontextové proměnné jako vlastnosti žáků, školy nebo komunity,
- parametry procesu, což znamená pozorovatelné akce učitelů a studentů,
- charakteristiky produktu, tedy krátkodobé i dlouhodobé efekty na růst znalostí a dovedností, sociální a emocionální parametry.

Tento program se zabýval efektivitou učitele a šlo v něm především o to, určit vztah mezi tím co učitel dělá ve třídě a tím, co se stane s jeho žáky. Produktem jsou znalosti a dovednosti. Předpokládalo se, že větší znalosti o tomto vztahu povedou ke zlepšení vedení vyučování. Sledovali se statické kontextové faktory, jako pohlaví, typ školy, atd. Dále se vztahovaly variace v učitelově chování k variacím v chování žáků.

V rámci programu proces-produkt se akumulovalo mnoho poznatků. Za určitou dobu tento výzkum však ztratil na vážnosti a významu. Přes jeho úspěchy a vlastně právě proto vyvolal kritiku a jeho podpora postupně klesala. Namítalo se, že podle stylu odvozeného na základě odhalených korelací, prakticky žádný učitel dosud nepracoval.

Prováděly se experimenty v přirozeném prostředí, které prokázaly určité přednosti takto odvozeného stylu, ale zároveň se ukázalo, že učitel, který se řídil daným stylem prováděl podobné akce jako učitel, který se jím neřídil. Naučené chování učitele také v následných studiích přestalo korelovat s výsledky studentů.

Tento výzkum měl také neteoretický a příliš empiristický nádech. Spíše se stavělo na tom, že dané schéma funguje, než aby bylo jasné, proč funguje. Příčiny se viděly v chování a ne ve smyslu. Ale podle Shulmana pravému výzkumu jde především o to nalézt mechanismy, která vysvětlují proč jevy nastávají.

Výzkumníci se snažili vyvážit poměry v dosud používaném modelu a převést část pozornosti od učitele na žáky. Také se domnívali, že některé parametry chování žáka mohou přinést lepší predikci konečných výsledků. Jejich kritika nevycházela z nějakých chyb empirických výsledků nebo nějaké empirické anomálie. Zavedla se komplexní proměnná ALT (Academic learning time).

V tomto programu se hodnotí rozsah doby, kterou student stráví při zpracování předložených úkolů. Tento konstrukt stojí mezi učitelovým jednáním a výsledky žáka. Představuje tedy mediátor ve výzkumu proces - produkt. Tento program používá podobné taktiky jako výzkumný program proces - produkt: měří a hodnotí vztah mezi proměnnými a ostatními charakteristikami. Zaměřuje se na individuálního studenta (spíše než na kolektivitu). Tato koncepce je stále pasivní a pokračuje v neagregovaném přístupu k životu ve třídě.

Akademický čas ALT jako konstrukt byl konzistentní s tradicí psychologického behaviorismu. Spoléhal se na pozorované chování učitele a žáka a na charakteristiky jejich výkonu jako na základ rozhodování. Posléze i s tímto přístupem nebyly výzkumníci spokojeni a přecházely k idejím kognitivní a sociální psychologie.

Tento nový program představuje most mezi tradiční kvantitativní perspektivou výzkumu typu proces - produkt a ALT času a převážně kvalitativními strategiemi etnografického výzkumu třídy. Tomuto programu šlo o to naplnit „prázdnou nádobu dosavadních kvantitativních měření ALT času“ něčím rozumným. Tím se stala kognice žáka.

Hlavní otázky tohoto programu lze formulovat takto: „Jak studenti vytvářejí smysl z impulsů, které jim poskytuje výuka? Žákova kognice působí jako mediační faktor. Tento koncept představuje modifikaci známého konceptu z psychologie stimul - odpověď (S-R).

Tento výzkum se soustředil na to, co si studenti myslí a co cítí, když se zabývají určitým úkolem a co tyto fenomény odhalují o mediaci učitelových instrukcí. Tento program přinesl nové výsledky, ale také zapomněl na některé důležité rysy celkového obrazu vyučování a učení. Výzkumníci věnovali například málo pozornosti vlastnímu obsahu vyučování.

Další směr programu založeného na kognici zdůrazňoval konstruktivní povahu kognitivní aktivity. Žák neodpovídá na pokyn učitele jako takový, ale aktivně ho zařazuje do svého systému vědomostí. Výsledky vyučování je možné pochopit pouze jako funkci toho, co vyučování stimuluje u žáka, aby se vstupními signály provedl.

Přitom si žák vytváří významy v závislosti na sociálním kontextu ve třídě. Paralelně k procesu aktivní interpretace sociální reality žák uvažuje, jak zařadit novou látku do svých dosavadních mentálních reprezentací. Oba tyto procesy se ovlivňují.

Obdobně jako v případě žáků se došlo při výzkumu jednání a chování učitele k tomu, že je nutné věnovat pozornost méně nápadným činnostem, jako jsou například jeho myšlení, usuzování a rozhodování. Zatím se totiž paradoxně postupovalo tak, jakoby vyučování a myšlení učitele neměly styčné body.

Učitelovo chování je podstatně ovlivněno myšlenkovými procesy učitele. Výzkumníci se v tomto programu snaží nejuplněji popsat mentální život učitele. Doufají, že porozumí a vysvětlí jak se tyto procesy projeví na učitelově chování. Cílem je vytvořit obraz myšlenkových procesů učitele, který by se mohl využívat v dalších oblastech pedagogiky.

Existuje několik směrů výzkumu učitelů, které sledují problémy z kognitivních aktivit učitele. Jednak se studuje myšlení učitelů v rámci plánování a při interakci s žáky ve vztahu k paradigmatu proces - produkt. Pak existují studie o praktických znalostech učitele. Tyto práce se týkají subjektivních teorií učitelů, jak si organizují znalost předmětu a pedagogické znalosti. Jiné výzkumy kognice ve třídě používají sociolingvistické metody

Shulman vycházel z požadavku, že teprve analýza úspěšných a zkušených učitelů nás může přivést ke zpracování návrhů, jak má správné vyučování vypadat.

V souvislosti s připravovanou reformou v americkém školství v 80. letech se Shulman podílel na různých výzkumných akcích. Ukažme na jeho výkladu, jakým způsobem se postupovalo, abychom dovedli odhadnout význam, který měly pro něho kvalitativní metody v tomto stádiu práce. Shulman v úryvku neidentifikuje metody přímo, ale i tak okamžitě rozeznáme určitý posun od běžného kvantitativního výzkumu, když popisuje vybranou studii o učitelce Nancy:

„ ... v posledních třech letech, jsem já a moji kolegové sledovali, jak roste znalost pedagogiky a předmětu u mladých žena a mužů. Dovolili nám velkoryse, abychom je pozorovali a zúčastnili se jejich cesty od stavu studenta pedagogické vědy až po stav mladého učitele. V tomto výzkumu jsme využili výhod typu, kterým Piaget dospěl ke svým výsledků o rozvoji znalostí.

Tento výzkumník odhalil, že se může hodně naučit o znalosti a jak se vyvíjí, když bude pozorovat mladé jedince - kteří jsou teprve na začátku svého vývoje a organizování svých znalostí. Řídili jsme se tímto poznatkem při zkoumání těch, kteří právě začínali učit.

Jejich vývoj od studentů učitelství až po stav mladého učitele, od stavu experta na učení až noviciát učitele nám vyjevil a objasnil komplexní strukturu znalostí a dovedností, kterých je zapotřebí, aby učitel dokázal efektivně vyučovat. ... Zároveň jsme* našli a zkoumali případy zkušených učitelů jako je Nancy, které jsme mohli srovnat s novici.

Tyto studie ukázali, že s čím má začínající učitel skoro nepřekonatelné potíže, zkušený expert předvádí s nebyvalou lehkostí. Jak jsme s našimi případy zápasili, ptali jsme opakovaně se sami sebe, co učitelé musí vědět (nebo nemusí vědět), aby mohli vyučovat určitým způsobem“.

(SHULMAN 1986, 5)

Shulman navrhuje následující rozdělení znalostí, které musí učitel zvládnout, takto:

- znalosti odborného obsahu
- obecné pedagogické znalosti, které se týkají obecných principů a strategií jak řídit třídu, apod.
- znalosti kurikula, které zachycují materiál a programy, sloužící jako pracovní prostředek učitele,
- specifická pedagogická znalost, která představuje speciální amalgam obsahové a pedagogické znalosti a je jedinečná pro učitelské zaměstnání, pro jeho chápání profesionality,
- znalost žáků a jejich charakteristik,
- znalost edukačního kontextu, který sahá od kontextu práce se skupinou v daných podmínkách školy, až po řízení a financování škol v daném místě, charakter příslušné komunity a kulturní charakteristiky.

V souvislosti s velkou možná i trochu dramatickou změnou celé společnosti se mění i představa učitele, klade se důraz na jeho tvořivost, jeho schopnost komunikovat s moderním světem a připravovat děti na to, aby v tomto světě obstály.

Výraznou úlohu tu má právě vědecká práce na fakultách, jíž by se měli účastnit nejen učitelé, ale i studenti. Vědecká činnost totiž má, mimo své primární funkce rozvíjet vědecké poznání, i něco, co bych nazvala vedlejším produktem.

Zkušenost vědecké práce má důležitou funkci při formování osobnosti učitele, který jen mechanicky nepředává svým žákům hotové poučky, ale je schopen je vést k tomu, aby si

kladli otázky, hledali nová řešení problémů, které okolo sebe vidí, usilovali najít vysvětlení, jak se k tomu či onomu došlo, jaké jsou alternativní postupy.

Vidíme-li nutnost, aby každý přednášející měl aktivní zkušenost s vědeckou prací, máme na mysli nejen užitek ze zapojení konkrétních výsledků do výuky, ale právě onu schopnost vidět za fakta, otevřenost novým problémům, schopnost kritického myšlení, kterou by měl rozvíjet i u svých žáků.“

(Shulman, L.S.: Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: Wittrock 1986, s.3-36.)

(Wittrock, M. (ed.): Handbook of research on teaching. New York, MacMillan 1986)

2 TEORIE A PRAXE

„K dobrému vzdělání a kvalitním základům teorie musí, být doplňkem praxe. Díky ní studenti pochopí, že škola vytváří pouze základy pro jejich budoucí život a titul není samostatným klíčem k úspěchu, bez doplňujících schopností a dovedností, které se začnou celoživotně učit právě nástupem do zaměstnání.

Praxe ukazuje, že pedagogika nemůže existovat bez vzájemnosti těchto vztahů. Výchovu řada lidí považuje za snadnou, nepřipouští si, že je nutné osvojit si celou řadu aspektů výchovy, že vyžaduje ucelenou strukturu vědomostí a má vědecké základy.

Obecně ji lze formulovat jako záměrnou cílevědomou činnost, jíž působíme na zvolený objekt. Znalost pedagogické teorie dává možnost cílevědomě plánovat postupy a analyzovat výsledky. Pedagogická teorie dává výchově uvědomělost a praxe výchovy dává odpověď na otázku, zda teorie byla správná.

Znalost teorie ještě není předpokladem správného postupu v praxi, tzn. že dobrý teoretik ještě nemusí být dobrým praktikem a naopak. Teoretické poznatky je třeba umět využívat a uplatňovat. Dobrému praktikovi nestačí jen praktické zkušenosti, musí je umět předat. Pedagogický takt neodmyslitelně patří k těmto pojmům.

Učitel kteréhokoliv předmětu tedy potřebuje umět propojit své odborné znalosti o oboru s chápáním toho, "jak věci fungují", a ještě navíc s tím, "jak funguje v dětech učení". O tom dnešní pedagogické dokumenty, učebnice, ale ani tradice mnoho neříká, protože ani neví. Nemůžeme jim to vytýkat, historie byla taková.

Ale můžeme vytýkat, když se tvůrci osnov, učitelské fakulty nebo učitelé sami nechtějí měnit. Změna se bude vždy týkat celku školy a školství. Děti potřebují mít dobrou školu, totiž dobrý trénink v učení se, nikoliv jenom dobrého učitele. Bude tedy ke kvalitám učitele patřit i jeho systematickosti a obratnosti v jednání s kolegy učiteli i s nadřízenými“

(Učitelské listy 2001/2002, č. 3, str. 13-14)

Studenti, kteří aktivně získávají praxi a praktické zkušenosti v průběhu studia, mají lepší představu o profesi, na kterou se připravují a jsou realističtější v nárocích na mzdové a kariérní požadavky.

Mají-li studenti učitelství skutečně poznat určité, hlavně tzv. inovativní způsoby práce ve vyučování, je třeba, aby se s nimi seznámili nejen teoreticky, ale i prakticky. Tím nemám na mysli jen hospitační činnost ve školách, ale i možnost určité metody a formy práce prožít "na vlastní kůži".

V roli učitele si to mohou vyzkoušet v průběhu svých výstupů v rámci pedagogických praxí, v roli žáka pak už třeba na seminářích pedagogiky. Myslím, že je dost děsivé, když např. o způsobech aktivizace žáků při vyučování se studenti dozvídají formou nudné, nezáživné a hlavně aktivitu žáků nevyžadující přednášky.

Praxí absolvent konečně zjistí, že se musí neustále učit, mít trpělivost a postupovat krok za krokem, vydržet dělat i práci, která je pod jeho kvalifikační úroveň, je-li nezbytná k dosažení výsledku.

Dobré výsledky při práci studenta na brigádě mohou být skvělým odrazovým můstkem pro jeho budoucí kariéru. Z hlediska jedince je praxe komparativní výhodou v konkurenci absolventů při shánění prvního zaměstnání. Konkurenceschopnost absolventa je schopnost se rychle adaptovat na změnu, být průbojnější a sebejistější. Sebejistota je vedlejší produkt vůle a chuti něco dokázat.

„V konkurenci absolventů pak praxe v průběhu studia celý proces kariéry urychlí. Studenti tak s hledáním prvního zaměstnání nebudou čekat na začátek prázdnin, kdy se nezaměstnanost zvyšuje díky novým absolventům, ale kontakty s případnými budoucími zaměstnavateli uskutečňují již v průběhu školního roku, například formou brigády. Student tak získá alespoň část potřebných zkušeností a zaměstnavatel má příležitost, kdy si může učinit dostatečný obrázek o schopnostech, spolehlivosti i výkonnosti budoucího absolventa.

Mnoho učitelů ve školském terénu se dívá na pedagogickou teorii a praxi jako na dva protipóly. Je to dáno zřejmě mimo jiné tím, že jejich pedagogická příprava na fakultě měla spíše akademickou povahu a neposkytla příliš mnoho podnětů pro praxi.“

(ŠVEC, V. Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6)

Vztah teorie a praxe se v práci učitele prolíná, aniž si to uvědomuje, a to již od začátku působení ve škole. Na teorii užitečnou pro praxi může začínajícího učitele upozornit jeho uvádějící učitel. Pokud začínajícímu učiteli nepomůže jeho uvádějící učitel, ztěžuje to rozvoj jeho pedagogických znalostí.

Ne vždy se začínající učitel setká s tolerantním, shovívavým, trpělivým zavádějícím učitelem, který ho uvádí do reality. Myslím si, že každý začínající učitel potřebuje určité vedení. Na samotném začátku působení mladého začínajícího učitele stačí, aby stál po boku někdo zkušenější, aby dokázal říci: „tohle nedělej, toho se vyvaruj, to bylo perfektní apod.“

Důvod, proč se někteří učitelé stávají zavádějícími učiteli, je podle jejich slov osobní i profesionální rozvoj. Rádi komunikují s ostatními dospělými ve škole (kolegy, posluchači, asistenty pro cizí jazyky atd.). Sdílení zkušeností a pohledů podle nich obohacují jejich vlastní kompetence a pojetí jejich profese.

Na škole, kde probíhala má praxe jsem se setkala se zavádějícím učitelem a mohu říci, že svým studentům nic nepředepisuje, ale snaží se jim poskytovat prostor pro rozvoj vlastního stylu a rytmu. Každý týden mají schůzku, kde diskutují o všech obtížích, s nimiž se budoucí učitelé setkávají, o oblastech, kde cítí potřebu se zdokonalit, a o specifických místních poměrech; schůzka však zároveň slouží k pohledu na celkový rozvoj studentů, jako budoucích učitelů a jednoho z členů sboru. Na praxi mají pak studenti učitelství splnit jisté požadavky. Plnění požadavků je zaznamenáváno v jejich portfoliu, které má sloužit jako nástroj reflexe.

V ideálním případě by se procesu přípravy budoucího učitele měli účastnit všichni učitelé s danou aprobací, případně celá škola. Myslím si, že naše školy představují pro budoucí učitele ideální prostředí pro praxi: mezi učiteli panují dobré vztahy a obecně široký soulad. Ostatní učitelé diskutují se zavádějícími učiteli o pokroku, jakého budoucí učitel dosahuje (neformálně i formálně pomocí pozorovacích záznamových archů), takže zavádějící učitel má dobrý přehled o tom, jakého pokroku dosahuje student na praxi v různých hodinách.

Tento způsob práce zároveň vyžaduje zapojení ostatních učitelů, kteří tak rozumějí, jak příprava probíhá a co to znamená být zavádějícím učitelem. To je zárukou toho, že v případě odchodu zavádějícího učitele ze školy je přípravný mechanismus v dané aprobaci pevně ukotven a úlohu zavádějícího učitele může hladce převzít jiný z kolegů.

Samozřejmě, že se osvědčuje spolupráce začínajícího učitele s učitelem zkušenějším. Pozorování zkušenějších kolegů určitě přináší ovoce, protože můžete sledovat chování učitele k žákům. To může pomoci při řešení problémových situací, ale nejen jich, ve své vlastní hodině. Navzájem si pak můžete vyměnit zkušenosti mezi svými kolegy (učiteli). Mám pocit, že je to pro mladého pedagoga strašně důležité vzájemně mohou přebírat poznatky a určité myšlenky, které pak zase zapojí do své výuky.

Začínající učitelé velice rádi experimentují snad je to pro to, že jsou nabití energií ze studií, plní elánu a snad i trošku iluzí. Mývají větší odpor ke klasickému výkladu a já s nimi naprosto souhlasím. Většinu dětí typický výklad nudí, nebaví je to a ani neudrží pozornost. Učitelé, kteří experimentují se většinou setkávají u dětí (žáků) s kladnou odezvou.

Podmínky začínajících učitelů nejsou vždy příznivé, velká část z nich je zklamána nedostatečným materiálním vybavením škol, nesystematickou pomocí ze strany vedení škol, nadměrnými úvazky aj.

Učitelé by jsi měli uvědomovat, že samotná praxe nestačí. Mohou se setkat s takovým problémem, který je vykolejí na určitou dobu např. děti s poruchami dyslexie, dysgrafie,

sluchové postižení apod. Pak je každý případ individuální a žádá si také individuální přístup.

Takový případ jsem měla možnost vidět na praxi ve Zlíně. Učitel měl ve své třídě, kde vyučoval výpočetní techniku, studentku která měla zdravotní problémy se sluchem. Částečně musela odezírat ze rtů, ale pokud učitel mluvil pomalu a nahlas tak rozuměla každé slovo. Studentka seděla vzadu u posledního počítače.

Působila na mě dojmem, že nemá zájem o učivo. Když k ní přišel učitel a zeptal se jí zda rozumí probírané látce jen kývla. Samozřejmě, že zadaný úkol neměla splněný a možnost ho udělat doma nebyla, protože nemá počítač k dispozici. Učitel takovou situaci vyřešil tak, že si ten úkol splní příští hodinu. Tím také ukončil celou jejich debatu. Žádný zájem od učitele ani od studentky. Zkoušela jsem se studentkou mluvit a pomoc jí, ale bylo znát, že pomoc nechce. Nevím zda to bylo tím, že jsem byla pro ni cizí a nebo ji předmět výpočetní techniky nic neříká.

Když jsem se pak na konci hodiny ptala učitele, proč studentka nejeví žádný zájem. Bylo mi řečeno, že někdy svého postižení využívá a to vadí jejím spolužákům ve třídě. Proto také sedí sama v poslední lavici a nerozumí učivu.

Mohla by sedět s někým, kdo učivu rozumí a kdo by jí poradil, ale její spolužáci nejeví o ní příliš zájem. Mají dojem, že svého postižení využívá. Podle mého názoru přece nemůžeme jen tak někoho odstrčit a nechat ho napospas. Učitel by měl mít snahu zapojit studenta zpátky do kolektivu. Vím, že je to strašně těžké, ale není to nemožné.

2.1 Priority v praktické přípravě studentů učitelství

V přípravě studentů učitelství se klade velký důraz na teoretickou reflexi praktických zkušeností a sebereflexi studenta v roli učitele, v procesu stávání se učitelem. To pochopitelně klade nároky na integraci teoretické a praktické složky přípravy, na provázanost přípravy studenta na univerzitě a ve školní praxi.

Zejména v jednofázových integrovaných nebo paralelních modelech vzdělávání učitelů se prosazuje permanentní pohyb studenta mezi fakultou a školou (vstupy, výstupy a návraty do školní praxe), dlouhodobá komunikace a spolupráce mezi tutory (učiteli fakulty), mentory (učiteli z praxe) a studenty. Učitelé z praxe se podílejí na profesním rozvoji studentů pomocí v jejich reflexi a sebereflexi od začátku studia, někdy participují i v závěrečném posouzení způsobilosti studentů k učitelství.

Model široké profesionality znamená hledání nové profesní identity učitele, založené na nových hodnotách učitelské profese a představuje tedy také silnou výzvu pro učitelské vzdělávání.

Učitelské praktikum je zaměřeno na rozvíjení dovedností sociálních, zejm. komunikativních, diagnostických, řídicích a seberefektivních v konkrétních podmínkách vyučovacího procesu. V první fázi, (asi 10 týdnů), se studenti učí „profesionálně zkoumat praxi“. Cílem je hlubší poznání žáků, z hlediska jejich individuálních zvláštností, způsobů myšlení a prožívání, projevů chování, motivační a emocionální struktury, postojů, hodnotových orientací a zájmů.

V analýze činnosti učitele je akcentováno poznávání verbální a neverbální komunikace (např. komunikační síť ve třídě, charakter otázek učitele, přístup k chybě žáka), tvorba pozitivního sociálně emocionálního klimatu ve třídě, způsob řízení vyučovacího procesu, individualizace metod a forem vyučování, přístupy k hodnocení žáků apod. Studentům je zprostředkován vhled do mikrosvěta školy, třídy, žáků, učitele s cílem „pozorovat, popsat, porozumět“.

(Příspěvek byl přednesen na III. celostátní konferenci „Pedagogická praxe“ 22. 1. 2003 na Pedagogické fakultě UK a otištěn ve stejnojmenném sborníku příspěvků (Praha 2003) – uveřejněno se svolením editora.)

2.2 Jaké dovednosti požadují ředitelé škol od začínajících učitelů?

Každý učitel kromě výuky (nejen svých aprobačních předmětů) plní ještě další povinnosti, jež nejsou sice vymezeny pracovní smlouvou, ale jejich vykonávání se bere jako součást práce učitele.

Vědí, že přípravy na jednotlivé vyučovací hodiny je nutno mít napsané, že ředitel(ka) do nich může kdykoliv nahlédnout, že vedení školy má právo hospitovat ve vyučovacích hodinách (dokonce je to jeho povinnost).

Vědí i to, že budou mít daleko více povinností, než jen dobře vyučovat. Ve školní didaktice se dozví, co to je pracovní pohotovost, suplování.

Každá škola je svým způsobem jedinečná, specifická. Je tam jiné klima školy, jiné vedení s jinými nároky na učitele, jiný učitelský sbor s jinými pracovními návyky a přístupem k plnění pracovních povinností. Je rozdíl, je-li škola umístěna ve městě na sídlišti či v jeho staré zástavbě, jiná je atmosféra školy vesnické. Podstatnou roli hraje i skutečnost, má-li škola právní subjektivitu či nikoliv.

Zastávám názor, že na fakultě (a především v odborných předmětech aprobace) studenti získají především odbornou připravenost, což je však pro ředitele samozřejmostí a proti její úrovni mají minimální (spíše osobně motivované) výhrady.

2.3 Posuzování učitelovi práce

„Zřetel, podle kterých na reformní škole měšťánské ve Zlíně posuzovali učitelovu práci

1. Jakost ve třídě a její výsledky.
2. Poměr k žákům a výsledky působení třídních učitelů.

3. Iniciativa v navrhování a provádění takových podniků a zařízení, které prohlubují práci školy (různá šetření o žácích, žákovské podniky, divadla, pomůcky, vývěsky apod.).
4. Poměr k širším podnikům a práci školy (sbírání materiálu o našem prostředí, naše expozice na výstavách, cykly přednášek pořádané naší školou apod.).
5. Publikační činnost (články, učebnice a příručky, knihy).
6. Účast – pasivní a aktivní – na společných konferencích všeho zlínského učitelstva (konference se školní lékařkou, seminář psychologický, kurs tělesné výchovy, seminář o otázkách regionalistických, cyklus přednášek o metodě ap.).
7. Poměr ke zdravotnickým akcím a k akcím sociální péče.
8. Poměr k rodičům, styk s nimi, jednání s nimi.
9. Celkový poměr k reformnímu ruchu v našem školství vůbec.“

(VRÁNA, S. *Praxe na reformní škole měšťanské*. Zlín: Tvořivá škola, 1936, strana 210)

2.4 Vzdělávání učitelů

„Jedním z klíčových trendů učitelského vzdělávání v Evropě je výrazná profesionalizace učitelské profese a přípravy na ni. Jádrem profesionalizace je pojetí učitele jako facilitátora žákova vývoje a učení, který se snaží dotáhnout každého žáka k jeho osobnímu maximu (vytváří vhodné podmínky), jako průvodce na cestě poznání, který uvádí do věcí, pomáhá se orientovat, podněcuje, inspiruje, vybavuje pocitem kompetence, sebedůvěry, že jsem ten, kdo umí, dokáže...

V tomto pojetí se výrazně zvyšuje odpovědnost za dítě a výsledky jeho učení v nejširším slova smyslu, zvětšují se nároky na schopnost učitele analyzovat vlastní činnost,

prezentovat a fundovaně argumentovat své pojetí práce, diskutovat a spolupracovat s kolegy, rodiči i širším sociálním okolím.

Model široké profesionality znamená hledání nové profesní identity učitele, založené na nových hodnotách učitelé profese a představuje tedy také silnou výzvu pro učitelé vzdělávání. Odpovědí na tyto výzvy jsou personalistická a konstruktivistická koncepte přípravy učitelů, které představují klíčová teoretická východiska současných proměn učitelé vzdělávání v celoevropském měřítku.

Tyto koncepte kladou důraz na osobnostní a profesní růst, na individuální proces postupného „stávání se učitelem“, ve smyslu aktivního konstruování a tvořivého osvojování učitelé profese na základě vlastní činnosti, vlastní zkušenosti, sebepoznávání, vlastní hledání a objevování studentů ve spolupráci s učitelem a kolegy studenty.

Tyto koncepte se staví kriticky k přeceňování behavioristického pojetí přípravy učitelů s důrazem na nácvik jednoznačně a konkrétně vymezených profesních dovedností, které může vést k příliš technokratickému, praktikistnímu a řemeslnému pojetí přípravy učitelů a k degradaci učitelé profese.

Personalistické a konstruktivistické koncepte kritizují také akademické pojetí učitelé vzdělávání, v němž dominuje oborová složka učitelé přípravy nad profesní. V obou složkách převažují často přístupy založené na transmissi poznatků v hotové podobě, přičemž předávané poznatkové struktury jsou odvozeny z logiky struktury vědních disciplín bez vztahu ke konkrétním kontextům školní reality a vlastní zkušeností studentů učitelství.

Klíčovými koncepty v současných proměnách učitelského vzdělávání v Evropě jsou - koncept reflektivního praktika, reflektivní praxe, reflektivního vyučování a učitele - výzkumníka. Ve zkratce je možné je charakterizovat následujícím způsobem:

1. Učitel je schopen kriticky prozkoumávat vlastní činnost, analyzovat ji, interpretovat, hodnotit (ve vztahu k cílům, záměrům), přemýšlet nad důsledky své činnosti (zesílení odpovědnosti za dítě a výsledky učení v nejširším slova smyslu), je schopen teoretické reflexe praktických zkušeností (dát je do kontextu teorie, vysvětlit, argumentovat). To znamená klást si otázky typu: Co, jak a proč jsem dělal, s jakými záměry a očekáváními, s jakými výsledky, co a proč se mi podařilo, kde byly problémy a kritické body a proč, jak by se to dalo dělat jinak, s jakými předpokládanými efekty, s jakými riziky?
2. Učitel je schopen přemýšlet a analyzovat, co je za jeho činností (jaké názory, postoje, hodnoty, přesvědčení, předsudky, vlastní zkušenosti a zážitky. Toto akční, praktické vědění, které je většinou intuitivní, pocitové, neuvědomované (a přitom vlivné), je třeba prostřednictvím sebereflexe (v širším záběru – nejen co jsem dělal, ale proč a co je za tím) verbalizovat (přivést k řeči) a zvědomovat. Toto objasňování skrytých, zamlčených předpokladů rozhodování a jednání učitele (nutnost slovně formulovat, přesně pojmenovat ne zcela jasné, někdy jen pociťované či tušené) je klíčem k hlubšímu porozumění vlastní činnosti, chápání souvislostí, příčin a následků apod.“

(Učitelské listy 2001/2002, č. 2, str. 13-14)

„Možná chápeme vzdělání jako určitou možnost, jako právo na to, aby se člověk naučil dozvídat co nejvíce z moudrosti, kterou mu předkové připravili, a zároveň aby se vybavil dovednostmi potřebnými k tomu, že sám bude k této civilizační moudrosti přidávat. Toto právo má každý proto, že je člověkem, bytostí učící se celý život a příkládající své vědění do společné kultury a civilizace.

A naopak, nikdo nemá právo kvůli svým osobním záměrům ten proces učení v druhých osobách zabrzdit. Ve světle takového pochopení vzdělání ovšem budeme od učitele žádat kvality, které mu umožní, aby (ani nechtě!) nezastiňoval žákův výhled, nepřebíral žákovu autonomii v cestě k vědění.

Učitel se tedy nebude moci stavět do popředí nebo centra učebních dějů ani do centra, k němuž se upíná poslušnost, zájem nebo obdiv žáků. Nebude se do centra dějů stavět ani v tom případě, že "látka si toho vyžaduje" nebo že "v české škole musí být určitý pořádek".

Učitelova příkladnost nebude v tom, že všechno ví a vše umí udělat, ani v tom, že vše řídí, rozhoduje a schvaluje, nýbrž v tom, jak před žáky modeluje postoj a jednání člověka, který neví, neumí, ale učí se, snaží se a teprve poznává. Kdybychom dnešnímu učitelstvu (třeba na vysoké škole, nebo v základních školách) mohli nabídnout tuto pozici: *"Od zítřka jste ve třídě a škole nedůležité, dost samozřejmé bytosti, které málo rozhodují a jenom mají být vždy pohotově jako pomocníci..."* - kolik z nich by taková práce přestala lákat, kolik z nich by z profese po roce odešlo, protože potřebují pocít nadvlády?

Učitel pro budoucnost potřebuje umět podstoupit stranou, řídit žáky zezadu. Učitel bude muset umět vytrpět nedokonalé žákovy výsledky, myslet na cíle více jako na vodítka, podle kterých se rozhodujeme při výběru cest ke vzdělání a chápání, ale nemyslet na cíle jako na něco, co bude na konci cesty přeměřeno a oznámkováno.

Nemůže si představovat jako cíl svého snažení žáka dokonalého nebo maximálního jedničkáře. Změna v myšlení o cílech je dnes opravdu paradigmatická: Naším cílem nemá být "dosáhnout Severního pólu", nýbrž "připravit takové podmínky a učební situace, ve kterých bude vyrůstat co nejvíce žáků, kteří některého ze severních pólů svého života budou umět dosáhnout, když se k tomu kvalifikovaně rozhodnou".

Podpora vzdělávání se totiž neděje sliby a vydáváním zákonů, jejichž cílem je, aby se něco (něco špatného) nestalo, ale děje se hlavně tak, aby se něco dobrého stalo: péčí o to, aby se učitelé vzdělávali, aby vznikaly lepší školy a vyvíjely se účinné způsoby studia atp.

Omezování rozmanitosti ve vzdělávání a omezený výběr lidí pro studia vedl i tomu, že dnešní rozhodující činitelé - obvykle politici, ale také bankéři a podnikatelé - mají nedůvěru k škole a učitelstvu a že se u nás raději než školy sponzorují pивní slavnosti a masově pasivní sporty.

Vybraná elita vzdělaných není skutečnou elitou: elitami jsou totiž ti, kteří se vypracovali, dopracovali svého významu, a nikoli ti, které k významnosti někdo připustil tím, že pro ně nastavil průchodné přijímačky na školy, anebo tím, že zorganizoval způsoby učení a studium tak, aby vyhovovalo jenom nemnohým, takovým, kteří se učí stejným způsobem jako páni učitelé.

To všechno potřebujeme předělat. Proto je tak důležité, aby profil učitele nestál na konci studia jako ideál, ani na konci jako soubor otázek u státnic, ale aby byl přítomen v každodenní přípravě budoucích učitelů.

Činnosti a úkoly, které jsou zadávány studentům učitelství, musejí být v každém semináři nebo přednášce (pokud vůbec je přednáška formou, která má nějaké účinky) podřízeny nejen diktátu vědy – "tak to musí dělat vědec!", nýbrž také tomu, že to student bude jednou vyučovat.

Vědec, který neumí své poznávání sdílet, je dobrý leda pro výzkum, ale ne na učitelskou fakultu. K čemu jsou stohy výzkumových prací, habilitací napsaných tak, že je přečetla jen habilitační komise? Jak pomáhá rozumnosti českého národa seznam zahraničních publikací, v nichž povinnost citovat cizí autory zvítězila nad zodpovědností vůči zlepšení českého školství a národní vzdělanosti? Až se k tomuto stanovisku přikloní vysokoškolská akreditační komise, přidělá si hodně práce – zjistit, jak kvalitně tedy jsou budoucí učitelé

připravování, bude náročné, mnohem méně "přesné" a stěží "objektivní", ale zato to bude mít smysl, a to není malá hodnota ve vzdělávání.

Anebo – snad – dojdou orgány činné ve schvalovacích řízeních ve své nevyzpytatelné moudrosti k tomu, že by se jasnější pojetí kvality učitele a jeho práce mělo zabudovávat do vědomí ředitelů škol, kteří si budou absolventy fakult najímat, a do povědomí rodičů, kteří už brzy nebudou chtít dávat daně na zbytečné programy a katedry a na školy, které jejich nezvedence neumějí zvládat. Zdá se totiž, že se už moc dlouho bez vyjasnění toho, co vlastně se kvalitním vzděláním a kvalitním vzděláváním rozumí, neudržíme. Možná ta krize škol přijde dřív, než půjdu do důchodu.“

(Učitelské listy 2001/2002, č. 3, str. 13-14)

„Tradice vysokoškolského vzdělávání učitelů základních škol 1. a 2. stupně je relativně krátká, první pedagogické fakulty byly založeny před zhruba 50 lety. Jejich vývoj se dál vesměs v období totalitního režimu, který obecně nepodporoval vědecký život na univerzitách obecně (to bylo náplní Akademie věd) a na pedagogických fakultách zvláště.

Vědecká práce se na těchto fakultách spíš trpěla než podporovala, nanejvýš tu kvetl školský výzkum sloužící řízení škol. Budoucí učitel měl na fakultě zejména získat správný světový názor, aby mohl být nástrojem indoktrinace dětí. Od učitele se dále očekávalo, aby na základě přesně daných osnov prostředkoval dětem základní "vědecké poznatky".

V současném období procházejí pedagogické fakulty, zejména tam, kde vychovávají budoucí učitele pro školy střední (tyto programy jsou důležité zejména tam, kde působí univerzity nemající klasické filozofické a přírodovědecké fakulty, vzdělávající učitele středních škol), výraznou proměnou spojenou s rozvojem vědecké aktivity, která se stává základním kritériem pro hodnocení práce vysokých škol, a tedy i pedagogických fakult.

V souvislosti s dramatickou změnou celé společnosti se mění i představa učitele, klade se akcent na jeho tvořivost, jeho schopnost komunikovat s moderním světem a připravovat děti na to, aby v tomto světě obstály. Výraznou úlohu tu má právě vědecká práce na fakultě, jíž by se měli účastnit nejen učitelé, ale i studenti. Vědecká činnost totiž má, krom své primární funkce rozvíjet vědecké poznání, i něco, co bych nazvala vedlejším produktem.

Zkušenost vědecké práce má důležitou funkci při formování osobnosti učitele, který jen mechanicky nepředává svým žákům hotové poučky, ale je schopen je vést k tomu, aby si kladli otázky, hledali nová řešení problémů, které okolo sebe vidí, usilovali najít vysvětlení, jak se k tomu či onomu došlo, jaké jsou alternativní postupy.

Akcentujeme-li nutnost, aby každý přednášející měl aktivní zkušenost s vědeckou prací, máme na mysli nejen užitek ze zapojení konkrétních výsledků do výuky, ale právě onu schopnost vidět za fakta, otevřenost novým problémům, schopnost kritického myšlení, kterou by měl rozvíjet i u svých žáků.

Nemyslíme si zajisté, že budoucí učitel má být vychováván jako vědec, i když nevyklučujeme, že naši nejnadanější studenti jednou podobnou dráhu zvolí, ale zkušenost z vědecké práce, sdílené s vyučujícím, přináší právě ty kvality tvořivosti, které v přípravě učitelů pro 21. století akcentujeme.

Pedagogický sbor pedagogických fakult tvořili zejména v regionech vesměs lidé s praxí učitelů základních a středních škol, kteří si sem přinášeli sice zkušenosti z výuky, ale minimální připravenost k samostatné vědecké práci.

Po roce 1989 se situace začala měnit, na fakulty začali přicházet lidé vědecky profilovaní a původní pedagogický sbor se z části obměnil. Krom snahy posílit fakulty získáváním odborníků z vědecké oblasti bylo třeba vyvinout úsilí na proměnu mentality původního učitelského sboru, zavést na fakultách vysokoškolský styl práce jak ve vztahu ke studentovi (tj. posílit jeho samostatnost), tak v přístupu k vlastní tvůrčí činnosti pedagogů.

Určitých výsledků bylo dosaženo částečnou obměnou personálního obsazení a soustavným tlakem na to, aby se katedry a jednotlivci zapojovali do soutěže o granty na vědecké úkoly, hledali možnosti publikovat, konfrontovat se s vědeckou komunitou na vědeckých konferencích a podobně. První akreditace pedagogických fakult do značné míry tomu napomohla, protože položila důraz na vědeckou výkonnost fakulty.“

(PETLÁK, E., Komora, J. Vyučovanie v otázkách a odpovediach. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS, 2003. 165 s. ISBN 80-89018-48-3)

2.5 Mýty o ideálních učitelích

Mýtus první: Ideální učitel zvládne práci s libovolně velkým počtem dětí ve třídě

„Souhlasíte? A co poznatky například o dynamice malé a velké skupiny, o problémech limitované doby kontaktu v čase, o snížené možnosti individuální práce, o ekonomickém pohledu „co nejvíce lidí“ versus „kvalitně“? Domníváme se, že tento mýtus je aktuální kromě jiného i s ohledem na specializované třídy, výuku cizích jazyků či práci ve vyrovnávacích třídách. Co říkáte úvaze, že například třída s patnácti žáky (alespoň na prvním stupni) a se schopným učitelem by nepotřebovala co chvíli nové učebnice, investice do speciálních zařízení, mohla by lépe integrovat určité procento handicapovaných dětí a možná by do budoucna ušetřila i v prevenci kriminality?

Mýtus druhý: Ideální učitel nemá ve třídě žádné problémy

Analogicky lze mýtus rozšířit i na vedoucí pracovníky, tedy ideální ředitel nemá ve své škole žádné problémy. Neexistence problémů však často znamená řadou příčin vzniklou nedůvěrou k autoritě, která by je měla řešit a ne skrývat, nevidět či odmítat. Jaký postoj byste zaujali jako rodiče ke škole, která je prezentována jako naprosto bezproblémová? V pozici rodičů lze spíše věřit škole, o které víme, že se na ní například vyskytla šikana

nebo potíže s drogami (viz statistiky), ale že se o těchto problémech také diskutuje a že se společně řeší.

Mýtus třetí: Ideální učitel je naprosto nestranný a objektivní

Ať se nám to líbí nebo ne, i učitel je jenom člověk a reaguje určitým způsobem na lidi. Zákonitě mu jsou někteří více a jiní méně sympatičtí, ale jako profesionál si to uvědomuje a do jisté míry koriguje. Objektivní a nestranný není ani rodič k vlastním dětem či partner k životnímu partnerovi!

Mýtus čtvrtý: Ideální učitel vše dokonale zvládá – i sám sebe

(je aktivní, flexibilní, adaptabilní na lidi i inovace v oboru, neúnavný, stoprocentně vyrovnaný). Takto „dokonalý“ učitel handicapuje i model sebepojetí pro žáky. Pokud totiž navenek zvládám svoji chybu, únavu, nálady, učím to i druhé. V důsledku sociálního tlaku na „dokonalost“ může docházet v konečném důsledku častěji k pocitům selhání v reálných situacích, které pochopitelně těmto požadavkům nedostojí.

Mýtus pátý: Ideálním učitelem se člověk rodí, ne stává

Buď tedy učitelem „v pravém slova smyslu“ jsem, nebo nejsem, pracovat na sobě nebo uvažovat o nějakém osobnostním vývoji není relevantní a do této oblasti není třeba investovat. Uznávají jsou nanejvýš kurzy zaměřené na odbornost – ostatní se rozumí samo sebou. Jako protitvrzení chceme uvést, že i zrání a hledání je také součástí modelu, který učitel nabízí svým žákům.

Mýtus šestý: Být učitelem je poslání, nikoliv zaměstnání

Není tedy potřeba se tím chtít uživit, silné je naše svědomí a pedagogický entuziasmus, neexistují nákladové vstupy, vše vyváží oddanost profesi. Myslíme si, že málokterý učitel

touží po miliónech - mimochodem ty mu ve školství ještě dlouho „hrozit“ nebudou - ale po alespoň průměrném životním standardu touží snad každý. A domníváme se, že na něj má z hlediska náročnosti učitelské profese oprávněný nárok.

Mýty o učitelích samozřejmě souvisejí kromě jiného i s tím, zda „měříme“ či preferujeme ve třídě věcný výkon nebo mezilidské vztahy. Problém spočívá mnohdy v příliš hrubých, většinou dichotomických klasifikacích (manipulativní pedagogika versus pedagogika komunikativní, autoritativní versus liberální výchovný styl, kooperace versus kompetitivnost, dobrý versus špatný učitel a podobně).

Pokusy stanovit zobecněné, jednostranné a zjednodušené dimenze v chování učitele a žáka, dospělého a dítěte, shledáváme jako nesprávné a zkreslující. Kontraindikací k našemu základnímu pojetí mýtů ideálního učitele je to, že neexistuje žádné naprosto „správné“ či „univerzální“ chování pro konkrétní situaci.

I v pedagogické interakci existuje pouze chování, které je více či méně efektivní vzhledem k cílům, jež vědomě či nevědomě formulujeme sami pro sebe či nám jsou předkládány a jejichž plnění se od nás očekává. Škola jako instituce, vedení školy a tým pedagogů mohou sice rozvíjet u mládeže hodně pozitivního, avšak jedno nemohou zaručeně – nahrazovat rodinu a vliv společnosti.

Specifické problémy přivedly do centra pozornosti existující sociální tlaky, jimiž bylo výrazně ovlivňováno sebepojetí mladých dívek - v tomto případě šlo o rozmáhající se poruchy přijímání potravy a s tím související nevhodné stravovací návyky. Výrazně to ovlivňovalo i představy o samotném vzhledu dívek. Na nátlak rodičů byl nucen změnit výrobce tradičních panenek „Barbie“ jejich proporce tak, aby odpovídaly více normální, zdravé fyziologii lidského těla. „Tradovaný ideál“ však nestraší jen v této oblasti.

Abychom nebyli pesimističtí – s řadou učitelů i dnes žáci spolupracují a věnují se učení s minimálním vyrušováním a zanedbatelným počtem kázeňských přestupků. Zda učitele jeho povolání obohacuje nebo naopak deprimuje pocitem marnosti z boje „s větrnými mlýny“, to v mnohém záleží i na umění, s nímž používá osvědčené strategie řízení třídy.

Doporučené a ověřené postupy, spolu s individuálním pojetím výuky, napomáhají učitelům úspěšně zvládat základní povinnosti, vytvořit pro žáky stimulující a rozvíjející učební a výchovné prostředí, které podporuje dosažení dobrých výsledků a v němž nejsou žáci vyrušováni a rozptylováni, ani není ohrožena jejich bezpečnost.

Klademe důraz na to, aby se překonávaly nesmyslné mýty o učitelích a aby byl učitel chápán jako profesionál, ale i jako obyčejný člověk - se všemi svými radostmi, trampotami, očekáváními, ztrátami, úspěchy i perspektivami. Nechceme podávat definitivní soudy a jednoznačně odpovídat na mnohé otázky. Klademe si za cíl spíše inspirovat k hledání zkušeností, energie a potenciálů k udržení duševní rovnováhy učitele, tak důležité pro jeho spokojený osobní i profesní život.“

(Učitelé listy 2001/2002, č. 2, str. 13-14)

3 VÝZKUM ZNALOSTÍ

„Rozdíl mezi diagnostikováním pedagogických znalostí a výzkumem pedagogických znalostí není principiální ale graduální.“

Jestliže chápeme pedagogickou znalost jako jednu ze složek profesní kompetence učitele, je zapotřebí ji diagnostikovat v okamžiku kdy chceme ovlivňovat proces nabývání této kompetence, formou různých intervencí. Takové diagnostikování předpokládá existenci ověřených nástrojů, technik, metod či postupů.“

P. Gavora vystihuje rozdíl mezi pedagogickým diagnostikováním a pedagogickým výzkumem slovy: „Cílem pedagogického výzkumu je zjišťovat nové poznatky, které obohacují vědu – posouvají poznání lidstva dopředu. Výzkum se snaží o zobecňování poznatků – o to, aby zjištění platila pro co nejširší populaci. Pedagogický výzkum se snaží hledat zákonitosti výchovy a vzdělávání... Naopak pedagogické diagnostikování má mnohem užší rámec. Zjišťuje poznatky o jednotlivci nebo o skupině. Nepokouší se o zjišťování takových poznatků, které by byly široce zobecnitelné – platné pro širokou populaci.“

(JANÍK, T. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8. ...)

3.1 Metody diagnostikování znalostí

„Přehled technik a metod diagnostikování znalostí:

1. Testy pedagogických znalostí
2. Asociační techniky
3. Projektivní techniky
4. Techniky založené na třídění
5. Metody verbalizace
6. Biografické metody

1. Testy pedagogických znalostí

Jednou z možností jak diagnostikovat pedagogické znalosti, představuje testování jehož hlavním nástrojem jsou testy.

Testy, které jsou sestaveny převážně z otázek zaměřených na reprodukci naučeného, nelze považovat za kvalitní, protože vyžadují pouze vybavení faktických znalostí z paměti. Na základě vlastní zkušenosti víme, že se studenti v rámci učitelské přípravy s takovými testy poměrně často setkávají. Test pedagogických znalostí však může obsahovat i takové úlohy, jimiž lze zjistit, zda je student schopen získané znalosti faktů uplatnit v praxi. Tyto úlohy předpokládají porozumění učivu a vyžadují jeho aplikaci. Jde např. o úlohy, které vyžadují spojení určitého pedagogického principu s jeho použitím v praxi.

2. Asociační techniky

Asociaci chápeme v psychologickém smyslu jako spojení, které se za určitých podmínek vytváří mezi psychickými jevy, přičemž vybavení jednoho se vyvolává i druhý. Na tomto místě s omezení pouze na zmínku o využití volných slovních asociací a pojmového mapování jako technik diagnostikování (pedagogických) znalostí.

2.1 Volné slovní asociace

Při aplikaci asociačních technik je zkoumána osoba dotázána, které pojmy se jí spontánně vybaví k určitému podnětu. Pomocí těchto technik lze relativně rychle získat přehled o konstruktech, které si zkoumaná osoba spojuje s danou technikou oblastí. Při diagnostikování pedagogických znalostí prostřednictvím slovních asociací je zadáno podnětné slovo a vyhodnocuje se počet vyprodukovaných slov, která mají smysluplný vztah k podmětovému slovu.

2.2 Pojmové mapování

Pojmové mapování je technikou schématické reprezentace pojmů, která pracuje na principu analogie mezi konkrétními entitami skutečného světa a jejich abstrakcí přenesenou do mapy prostřednictvím pojmů.

Pojmové mapování je zároveň činností, z níž vzniká pojmová mapa jako vizualizace pojmů, myšlenek, idejí, znalostí aj. Pojmové mapování jsou odrazem toho, jak lidé tyto pojmy subjektivně strukturují a užívají.

Jak vzniká pojmová mapa?

Uprostřed prázdného papíru je napsáno klíčové slovo. Pojmy které se nám asociují s klíčovým slovem, zapisujeme na papír okolo klíčového slova a propojujeme je navzájem čárami s cílem vytvořit strukturu pojmů.

Lze rozlišovat dva druhy pojmového mapování:

Strukturované

máme k dispozici pevný seznam pojmů a našim úkolem je tyto pojmy uspořádat do schématické struktury. Vytvořené mapy je možno srovnávat mezi sebou, neboť po obsahové stránce jsou shodné. Odlišují se svou strukturou.

Nestrukturované

Je nám předložen pouze klíčový pojem, okolo něhož máme vytvořit strukturu pojmů, které se zadaným pojmem asociují.

3. Projektivní techniky

Při aplikaci projektivní techniky je zkoumaný jedinec konfrontován s určitou situací, ve které bude odpovídat podle smyslu, který tato situace pro něj má, a podle toho, co cítí během odpovědi. Základ projekční techniky je v tom, že u zkoumané osoby vyvolává různé

reakce, kterými tato osoba vyjadřuje dojmy ze svého osobního světa a vlastní osobnosti“ (SVOBODA et al. 2001, s. 236)

Při diagnostice či výzkumu pedagogických znalostí lze učitelům ke konfrontaci předkládat např. popisy situací z učitelské praxe spolu s žádostí aby vyjádřili první myšlenku, která je napadne při konfrontaci s předloženou situací.

3.1 Technika nedokončených vět

Princip na němž je technika nedokončených vět založena, spočívá v tom, že učitelé mají za úkol dokončit předložené věty na základě asociací, které u nich nedokončené věty vyvolají. Přitom jde o to, že učitel promítá do těchto dokončení nejen své znalosti, ale často i své osobní názory, postoje či stanoviska.

V našich podmínkách se poměrně frekventovaně používá technika nedokončených vět při výzkumu učitelova pojetí výuky. Díky bezprostřední reakci, z níž vzniká „dokončení věty“, lze odhalit i to, co jiným technikám zůstává utajeno. Úkolem zkoumaných osob je popsat jak by řešili danou situaci. Získaná řešení se analyzují a kategorizují a následně se z nich usuzuje na praktické znalosti a pojetí výuky učitelů.

4. Techniky založené na třídění

Zde jsou zařazeny takové výzkumné techniky při nichž zkoumaná osoba třídí předložené konstrukty do určitých skupin a struktur. Do této skupiny zařazujeme Q-metodologii, techniku SLT, techniku ILKHA a techniku repertoárových mřížek.

4.1 Q-metodologie

Obecně vzato se při q-metodologii skupině zkoumaných osob předkládá soubor objektů (na kartičkách) spolu s výzvou, aby je roztřídili podle určitého kritéria. Počet skupin i kartiček je dán předem, a to v každé skupině.

Q-typy: vědomosti a dovednosti považované za nejdůležitější

Znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit metodu adekvátní.

Umět komunikovat se žáky, učiteli a rodiči.

Umět adekvátně hodnotit učební výkon žáka.

Znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě

Q-typy: vědomosti a dovednosti považované za nejméně důležité

Umět zhodnotit přínos hlavních představitelů ruské a sovětské pedagogiky.

Umět charakterizovat systém středověké výchovy.

Umět analyzovat vývoj cílů a obsahů výchovy v antickém Řecku.

4.2 Technika SLT

Jde o nejstarší, nejznámější a nejčastěji používanou techniku sloužící k zachycování subjektivních teorií. Byla vytvořena v Německu. Tato technika se aplikuje ve třech krocích.

- A) Polostrukturované interview se zkoumanou osobou se vede interview, jehož cílem je zexplicitnit její obsahové koncepty ve vztahu ke zkoumané problematice.
- B) Strukturování konceptů – obsahové koncepty se napíše na kartičky a zkoumaná osoba je navzájem propojuje pomocí kartiček s operátory (formální relace) tak aby vznikla struktura, která odráží její subjektivní teorii.)
- C) Dialogicko-konsenzuální interview- rozhovor výzkumníka a zkoumané osoby o vzniklé struktuře pojmů, hledání její interpretace v dialogu.

4.3 Technika ILKHA

Technika ILKHA byla vyvinuta kolektivem výzkumníků sdružených kolem H.D.Danna v rámci projektu, který se zaměřoval na zkoumání agresivity ve škole. V tomto projektu se zjišťovalo jakými znalostmi (teoriemi) o agresivitě disponují učitelé a jak se tyto teorie promítají do jejich každodenního jednání ve škole.

Popisovaný program sledoval i určitý intervenční cíl, který spočíval ve snaze modifikovat objektivní teorie učitelů a tím zlepšovat jejich sociální kompetence. Pomocí techniky ILKHA lze zachycovat (graficky znázorňovat) rozhodovací procesy aktérů v jejich časové posloupnosti. Technikou ILKHA zachycujeme jak jednoduché sekvence typu „situace – jednání – následek“ tak i delší sledy interakcí.

4.4 Technika repertoárových mřížek

Postup její aplikace při výzkumu pedagogických znalostí učitele může být následující. Předložíme učiteli např. popis deseti situací na deseti kartičkách. Jeho úkolem je vybrat tři situace z deseti a posoudit, co mají dvě ze situací společného a čím se odlišují od třetí situace.

Nejde zde jen o pouhou kategorizaci situací, nýbrž o myšlenkové konstrukty učitele, které jsou za touto kategorizací (co ho vedlo k tomu, že situace kategorizoval tak či onak). Při této technice učitel současně verbalizuje své argumenty, např. v okamžiku, kdy zdůvodňuje, proč třetí kartička (situace) nepatří ke dvěma ostatním atd. Tyto argumenty mohou být předmětem dalších analýz.

5. Metoda verbalizace

Klasické metody, jako např. pozorování či rozhovor, jsou často účelně spojovány do sofistikovaných strategií, které nabízejí lepší možnosti pro zkoumání komplexních fenoménů (subjektivní teorie, znalosti učitele). Základní myšlenkou, kterou je nesené jejich používání, je, že aktér sděluje své znalosti či subjektivní teorie ve vztahu ke konkrétním situacím tím, že je verbalizuje. Odtud označení metody verbalizace.

5.1 Pre – akční, in – akční a post – akční metody verbalizace

Je užitečné rozdělit metody verbalizace do tří kategorií podle toho, kdy dojde k jejich aplikaci.

- *Pre – akční* verbální data jsou vyvolána ještě dříve, než dojde k samotnému jednání. Aktér anticipuje situaci, přičemž její detaily si je schopen představit pouze omezeně. Mnohdy právě detaily vedou k tomu, že v akci jedná jinak, než zamýšlel. Pre – akční verbalizace je zpravidla nepřiměřená, neboť nemůže postihnout veškeré okolnosti relevantní pro rozhodování aktéra.
- *In – akční* – aktér jenu a přitom paralelně verbalizuje své jednání (hlasité uvažování). Tato metoda je dobře uplatnitelná pro účely laboratorního výzkumu, zatímco při výzkumu v přirozených podmínkách (např. při školní výuce) je její uplatnění obtížné. In – akční metody verbalizace lze uplatnit např. tehdy, když učitel promýšlí svoji přípravu na výuku, či řešení nějakého problému.
- *Post – akční* - Jsou vázány vždy na konkrétní jednání, které proběhlo a které aktér reflektuje a verbalizuje. Jako vhodné se přitom ukazuje využití stimulovaného vybavování.

Problémem verbalizačních metod ve výzkumu subjektivních teorií může být, že aktér místo aby verbalizoval své subjektivní teorie, spíše legitimizuje své jednání. Jednotlivé typy verbalizačních metod se mohou uplatňovat v různých exploračních strategiích (strukturovaný dialog..)

5.2 Protokolování situací

Inspirativní výzkum realizoval H. Scheiring (1998), který zjišťoval subjektivní teorie žáků o agresivním jednání. Ve výzkumu byla použita technika protokolování situací, kdy je zkoumána osoba požádána, aby si vybavila důležité situace, v nichž došlo k agresivnímu jednání, a sepsala myšlenky, které ji při tom běžely hlavou. Interpretace dat zachycených v protokolech situací probíhá formou dialogického konsenzu, při němž dochází ke komunikativní valorizaci (srov. Janík 2003)

5.3 Strukturovaný dialog

Označení strukturovaný dialog se může zdát poněkud zavádějící. V čem se liší strukturovaný dialog od strukturovaného rozhovoru?

Strukturovaný rozhovor je charakteristický tím, že je předem stanoven jeho průběh i struktura otázek, které při jeho realizaci zazní. Naproti tomu strukturovaný dialog je strukturovaný ve smyslu, že má stanoven svůj průběh, otázky však nejsou dány předem.

Průběh strukturovaného dialogu

- *Úvodní rozhovor*- výzkumník učitel objasňuje, co je cílem zkoumání a jaký bude jeho průběh. Zdůrazní, že nepotřebuje vidět ukázkové hodiny. Zajímá ho spíše co jde učiteli hlavou a jak se cítí, když jedná v určitých situacích.
- *Videozáznam* – výzkumník si pořídí videozáznam z celé hodiny, dělá si poznámky a pak vykazuje charakteristiku „jednání pod tlakem“.
- *Výběr situací* – po hodině se výzkumník s učitelem dohodnou ke které epizodě povedou strukturovaný rozhovor. Učitel informuje výzkumníka které situace prožíval a které si tím pádem dobře pamatuje.
- *Stimulované vybavování* – výzkumník přehrává učiteli epizodu. Ta zpravidla trvá jen několik vteřin, takže ji lze přehrát několikrát za sebou. Pomocí záznamu si učitel vybaví vzpomínky na to co se odehrálo. Jde o jistou formu sebekonfrontace, která spouští celou řadu sebehodnotících procesů. Stimulované vybavování podporuje celkovou reflexivnost učitele.
- *První dialogický konsenzus* – výzkumník se ujišťuje, zda dobře rozumí výpovědím učitele. Proveďte shrnutí a předkládá je učiteli k posouzení.

- *Řízená introspekce* – výzkumník řídí rozhovor svými otázkami, cíleně se ptá na kognitivní a emocionální procesy
- *Druhý dialogický konsenzus* – výzkumník se znovu ujišťuje, zda všemu dobře rozumí
- *Závěrečný rozhovor* – výzkumník tematizuje celý rozhovor jako takový. K jakým komunikačním či emocionálním obtížím v něm došlo.

5.4 Stimulované vybavování

Stimulované vybavování se často využívá při zkoumání lidského myšlení či uvažování. Aby byla metoda ve výzkumu přínosem, je důležité, aby zkoumaná osoba obdržela přesnou instrukci, co má dělat, ještě dříve než je ji přehrán videozáznam.

6. Biografické metody

Biografické metody se opírají o myšlenku, že v procesu stávání se učitelem lze identifikovat několik kvalitativně odlišných stupňů. Proces nabývání profesní identity učitele je gradující. Tato gradace se projevuje v tom, že učitel získává stále více zkušeností, znalostí a dovedností, což ve svém souhrnu vede k rozvoji jeho profesní kompetence.

Vycházíme-li z teze, že stávání se učitelem je záležitostí vývoje, lze uvažovat o tom, že i profesní kompetence učitele je neustále v „pohybu“, a to včetně všech složek, které ji utvářejí. Tato myšlenka je východiskem výzkumu, které se zaměřují na pedagogické znalosti z hlediska toho, jak se u daného učitele vyvíjely.

Může se jednat o longitudinální výzkum, v němž se sleduje vývoj pedagogických znalostí učitele po dobu několika let, nebo o výzkum, který s využitím biografických metod přináší

pohled na vývoj pedagogických znalostí učitele na základě vypravování v němž učitel své znalosti reprezentuje.

6.1 Výzkum životního příběhu učitele

Tento výzkum je založen na interview mezi zkoumanou osobou a výzkumníkem. Učitel je vyzván aby vypravoval svůj životní příběh.

V rámci životního příběhu učitel volně popisuje určitou oblast, z níž lze následovně generovat jeho pedagogické znalosti. Učitel např. hovoří o žákovi, přičemž ve svém vypravování používá subjektivních konstruktů, které jsou pro něj relevantní. Tyto konstrukty mají podobu pojmů a jsou součástí jeho subjektivních teorií. Úkolem výzkumníka je nezasahovat do volného popisu, pouze dávat najevo svou pozornost (souhlasné pokyvování hlavou aj.) jde o aktivní naslouchání.

6.2 Metoda „story line“

Tato metoda je založena na projekci a hodnocení. Učitel má hodnotit důležité znalosti či zkušenosti své profesní dráhy a prezentovat je kreslením křivky svého příběhu. Podle toho, zda učitel hodnotí své znalosti zkušenosti jako pozitivní, neutrální či negativní, křivka jeho příběhu stoupá, stagnuje či klesá.

Při aplikaci této metody je důležité, aby výzkumník učiteli přesně vymezil aspekt, k němuž mají být pedagogické znalosti učitele vztahovány. Jinak hrozí, že metoda přinese pouze velmi obecné informace.“

(ŠVEC,V.Pedagogické znalosti učitele:teorie a praxe. Praha:ASPI, 2005.ISBN 80-7357-072-6)

3.2 Kvalitativní výzkum

V mé diplomové práci jsem prováděla kvalitativní výzkum, proto zde níže uvádím úvod do problematiky kvalitativního výzkum a jak se vlastně kvalitativní výzkum dělá.

„V kvalitativním výzkumu jde o postžení toho , jaký význam (smysl) připisují lidé svému každodennímu prožívání a jednání, a to jak v individuální, tak v sociální dimenzi. S ohledem na to se v kvalitativním výzkumu pracuje s celou řadou teoretických konstruktů (např. sociální reprezentace, subjektivní teorie, kognice, prekoncepty, sociální jednání, sociální interakce a komunikace).

Specifičnost předmětu badatelského zájmu vyvolává potřebu vhodného výzkumného přístupu (předmět a metoda zkoumání spolu souvisí). V kvalitativním výzkumu se hledají takové výzkumné postupy, metody a techniky, které umožní zkoumat, jaký smysl lidé připisují svému každodennímu prožívání a chování.

Kvalitativní přístup nepředstavuje pouze jiný přístup poznávání světa (paradigma), ale také jinou oblast badatelského zájmu (předmět) a soubor specifických výzkumných postupů.(metoda).

U. Flink (2002) uvádí následující charakteristické rysy kvalitativního výzkumu

- Metoda a teorie jsou přiměřené předmětu - cílem není v první řadě ověřovat známé teorie, ale objevovat nové poznání, vytvářet teorie, přičemž poznání musí být doloženo empirickými daty.
- Bere se v úvahu perspektiva zkoumané osoby – staví se na tom, jaký subjektivní smysl zkoumaná osoba připisuje zkoumanému jevu, zohledňuje se kontext případu a z něj se objasňuje.
- Reflexivita výzkumníka a samotného výzkumu – komunikace výzkumníka a zkoumané osoby je součástí kvalitativního výzkumu; reflexe výzkumníka o svém

jednání a pozorování v terénu (zaznamenané např. v deníku) je součástí interpretace dat.

Současný kvalitativní výzkum vykazuje podle (Flicka 2002) čtyři tendence

- návrat k ústnímu vyjádření (vypravování, jazyk)
- návrat ke zvláštnímu (konkrétní problémy, situace)
- návrat k lokálnímu (kontext, kde jsou jevy zakotveny)
- návrat k časově vázanému (zařazovat jevy do časového, resp. historického kontextu, popisovat je v něm a z něj je vysvětlovat).

Lze shrnout, že kvalitativní výzkum se usiluje o analýzu konkrétních případů v jejich časové a lokální specifičnosti.“

(Janík T., Kvalitativní výzkum)

3.3 Jak se dělá kvalitativní výzkum

V obecné rovině si lze kvalitativní výzkum představit jako cyklickou cestou od teorie k textu a od textu k teorii (viz tabulka 1). Po vypracování teoretických východisek výzkumu, volbě výzkumné metody, formulaci výzkumných otázek, výběru výzkumného vzorku a vstupu do terénu následuje fáze sběru dat. Získaná výzkumná data následně převádíme do textů (např. transkripty), které jsou základem pro tvorbu teorie – podrobujeme je různým analýzám a interpretaci. Výsledkem našeho úsilí je výzkumná zpráva, která má opět povahu textu.

Kvalitativní výzkum jako cesta od teorie k textu a od textu k teorii (Flick 2002)

Od teorie k textu

- Identifikujeme svoji výchozí teoretickou pozici
- Ta je z části určující pro volbu metody

- Upřesňujeme design výzkumu
- Formulujeme výzkumnou otázku
- Strategie výběrů případů či osob
- Vstup do terénu, přístup ke zkoumaným osobám
- Sběr dat: verbální (interview) či vizuální (pozorování)
- Převedení dat do podoby textu (transkripce)

Od textu k teorii

- Texty jako východisko pro tvorbu teorie
- Kódování a kategorizování dat obsažených v textu, obsahová analýza, sekvenční analýza
- Interpretace textu
- Zpráva z výzkumu (text) - medium komunikování výzkumných zjištění“

(JANÍK T, Kvalitativní výzkum)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM PEDAGOGICKÝCH ZNALOSTÍ BUDOUCÍHO UČITELE

Výzkumný problém - Zkoumání procesu stávání se učitelem. Vhled do subjektivního pojetí znalostí budoucího učitele. Střední škola v Opavě

Druh výzkumu - Kvalitativní

Metody - Komentování znalostí, kontrastní interview, transkripce interview a identifikace nejdůležitějších konceptů, interpretace subjektivní teorie.

Výzkumný vzorek - výběr záměrně, 1 muž, 2 ženy, (Robert K., Anna B., Lenka V.,)

Cíle výzkumné sondy

Budu prezentovat výsledky výzkumné sondy do subjektivních teorií učitelů, jejímž cílem bylo poodhalit, jak učitelé získávají své znalosti, jak je rozvíjejí a vnímají své budoucí kolegy. Mým výzkumným cílem bylo také zjištění, jak by měl budoucí učitel vypadat, jeho kvality a znalosti. Zabývala jsem se také spoluprací mezi začínajícími učiteli a učiteli s dlouholetou praxí.

Z metodologického hlediska se pokouším naznačit možnosti vyžití „interview“ jako nástroje zkoumání subjektivních teorií.

4.1 Metodologický postup

Své výzkumné šetření jsem realizovala ve pěti fázích, z nichž první fáze spočívaly v aktualizaci teorií a jiné v jejím vyhodnocování. V jednotlivých fázích byly uplatněny následující metody:

Komentování znalostí

- zkoumaným osobám jsou předloženy kartičky se znalostmi a jejich úkolem je volně je komentovat. Důležité je, aby následně tyto kartičky seřadili tak, aby ta nejdůležitější znalost, kterou by měl disponovat budoucí učitel, byla na prvním místě.

Interview

- je-li našim záměrem nahlédnout do subjektivních teorií učitelů ve vztahu k zjištění znalostí budoucího učitele, je účelné vést s nimi interview tak, aby při něm docházelo k určitému významovému kontrastu.

Transkripce komentářů znalostí a interview a identifikace nejdůležitějších konceptů

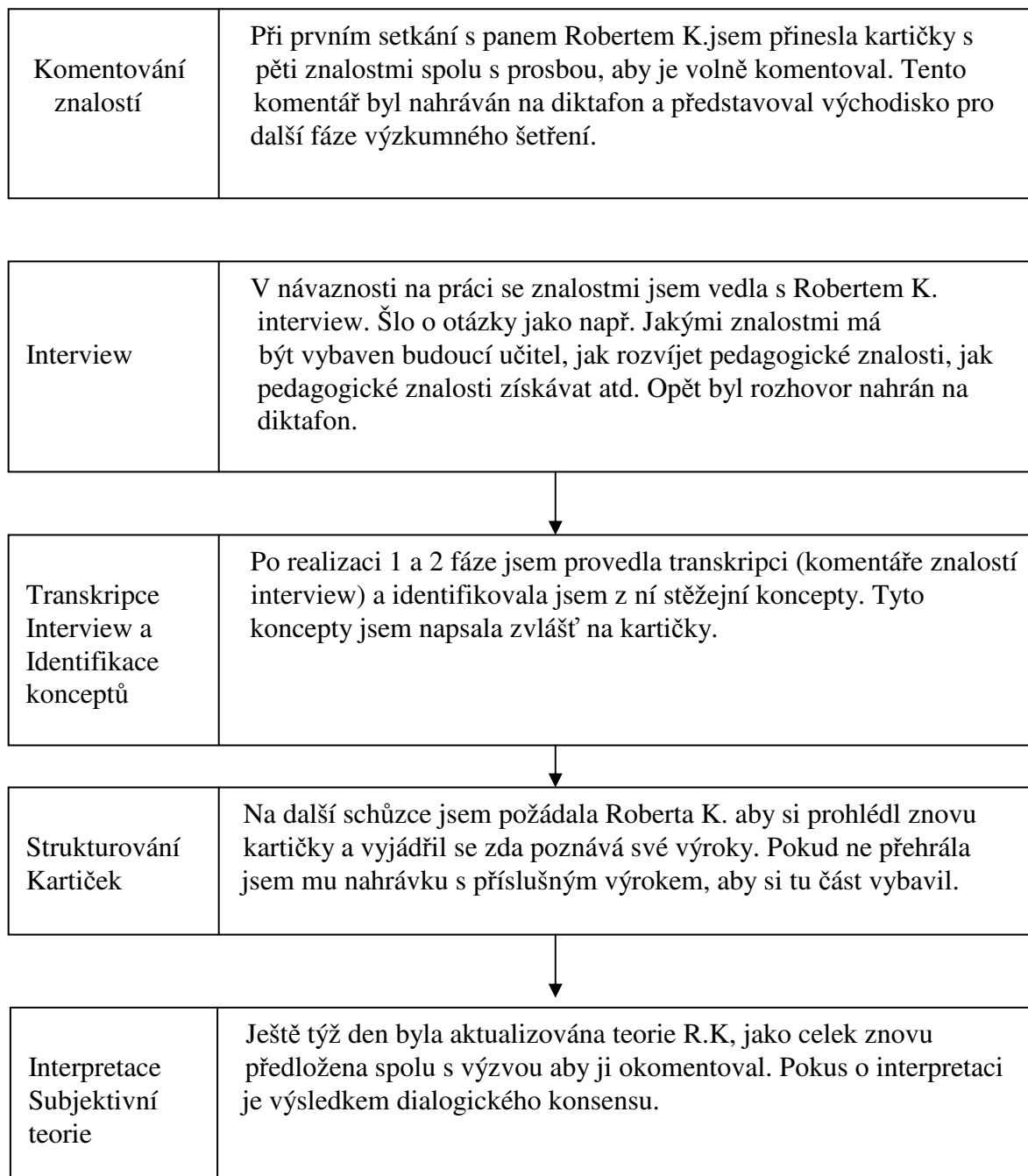
– fáze 1 a 2 jsou fázemi sběru dat. Jejich smyslem je generovat stěžejní elementy, z nichž je subjektivní teorie utvořena. Ve fázi 3 se provádí transkripce výpovědí zkoumané osoby a identifikují se podstatné koncepty těchto výpovědí.

Interpretace subjektivní teorie

– tato interpretace se má odehrávat v dialogickém konsensu, který lze chápat jako shodu či nesouhlas zkoumané osoby a výzkumníka. Smyslem komunikativní valorizace je na základě komunikace průběžně ověřovat jak určitému jevu rozumí zkoumána osoba a jak jí rozumí výzkumník. Jde o to vyložit subjektivní teorie na základě rozhovoru mezi zkoumanou osobou a výzkumníkem, tak aby se na jejich interpretaci shodli.

Zkoumaná osoba a výzkumný design

Zkoumaná osoba na níž budu realizovat svůj výzkum je pan Robert K. Výzkumný design je znázorněn na obr.1, ve kterém se snažím popsat, jak jsem postupovala.



Obr.1: Design výzkumu pedagogických znalostí budoucího učitele (inspirace JANÍK T)

Můj výzkum probíhal na střední škole v Opavě. První sezení jsem měla s panem učitelem Robertem K. Nejprve jsme se seznámili a upřesnili si o čem se budeme bavit. Vysvětlila jsem mu, jaký výzkum dělám.

Předložila jsem mu pět kartiček na kterých bylo napsáno pět znalostí. Znalosti (Psychologie, didaktika, komunikace, tvořivost, trpělivost). Chtěla jsem, aby se mi pan Robert K, vyjádřil ke každé znalosti, aby ji okomentoval. Pan Robert K se nejvíce vyjádřil ke kartičce komunikace. Komunikaci považuje za stěžejní mezi učitelem a žákem. Tvrdí, že kdyby nebyla komunikace mezi učitelem a žákem nikdy by pak nebyl učitel tím pravým učitelem, ale nějakým „diktátorem“, který dětem něco nařídí a oni to splní.

„Tvořivost by měl mít každý učitel, protože bez tvořivosti nelze žáky motivovat,“ říká Robert K. Kartička trpělivost byla panu Robertu K, nejbližší protože sám se setkal s tím, že ze začátku až tak trpělivý nebyl. Byl zklamaný z toho, že žáci třeba hned látku nechápou a to ho mrzelo. Postupem času se, ale naučil studenty, kteří mají s látkou obtíže chápat a trpělivě čekat na jejich odezvu, že látku pochopili všichni. Postupně jsme rozebrali všechny kartičky.

Při rozhovor s panem učitelem Robertem K jsem zjistila, že preferuje komunikaci mezi svými žáky, samozřejmě musí být, podle jeho názoru, učitel vybaven odbornými znalostmi, jako je právě didaktika, trochu psychologie, pedagogika a znalosti ve svém předmětu, který vyučuje. Bavili jsem se o problematice rozvíjení a neustálého získávání znalostí.

Ukázalo se, že Robert K. je přesvědčen, že dnešní učitel nemá příliš mnoho času se vzdělávat.

„Rozvívím i nerozvívím. Mám dost práce s papírováním, kontroly celkově administrativa.“ Domnívá se, že budoucí učitel získá nejvíce znalostí ve škole při studiích a na praxi. Učitel Robert K., se vysloveně hlásí k názoru, že nejlepším prostředkem pro rozvíjení znalostí je internet. „Školení nejsou špatná, ale mnohdy má školení „skvělý“ název, ale nakonec zjistíte, že jste ztráceli čas“. „Mé osobní znalosti? Myslím si, že umím dobře vysvětlit učivo, myslím si že mám trpělivost, že nikdy neznervózním nebo nevypěním. Dokážu se vcítit do studentovi postavy.“

Pan Robert K říká:,, že je velmi důležité mít hlavně odborné znalosti a dále už je to o komunikaci, empatii, trpělivosti, tvořivosti, motivaci atd.

Interview mezi mnou a panem Robertem K, jsem vyhodnotila a stěžejní koncepty interview a komunikaci o znalostech jsem napsala zvlášť na kartičky. U pana Roberta bylo stěžejní:

1. *komunikace*
2. *didaktika*
3. *tvořivost*
4. *motivace*
5. *psychologie*

(1 nejdůležitější – 5 méně podstatné). Tyto body společně s jednotlivými výroky pana Roberta K, jsem napsala zvlášť na kartičky.

1. *komunikace* „ Bez komunikace učitel není učitelem, ale diktátorem“
2. *didaktika* „ Je důležité mít didaktické znalosti bez toho nemůžete učit. “
3. *tvořivost* „ Tvořivý by měl být každý učitel hlavně pak ti začínající“.
4. *motivace* „ Je těžké zaujmout studenty a ještě těžší je, je motivovat k lepším výsledkům. “
5. *psychologie* „ Každý učitel musí být tak trochu psycholog, protože každý student vyžaduje individuální přístup. “

Na další schůzce jsem požádala pana Roberta K, aby se mi znovu vyjádřil ke svým výroky jestli s nimi souhlasí. Ještě ten den byla aktualizována teorie Robertem K o tom jak by měl vypadat budoucí učitel.

„Učitel je pro mě někým, kdo svým příchodem, osobitým vystupováním, svou nápaditostí a důvtipem zaujme snad každého. Jistě, že se nezavděčí všem, ideální věci zkrátka neexistují, skutečné se k nim pouze blíží, některé více, některé méně, záleží zkrátka na více okolnostech, které samozřejmě lze z větší části ovlivnit. Pokud se učitel se svou třídou

seznamuje, domnívám se, že by měl ukázat obě své stránky. Znamená to, že by měl ukázat svou sílu a zároveň slabost.

Pokud takto stanoví své mravní hranice, není to nic příjemného, ale na druhou stranu je to nutnost, která pouze stanoví strohé meze.

Aby to nebylo jenom tak strohé a nehezké, pak nastává vhodný okamžik, aby učitel dal prostor své tvořivosti tak, aby nadchnul své svěřence, aby výklad nebyl pouhým a zdoluhavým monologem, nýbrž aby dal prostor i ostatním a pobídl je tak, aby se podíleli na pomyslném představení před velkou zelenou tabulí.

Pokud učitel pro své svěřence nebude představovat vládnoucího jednotlivce- diktátora a bude jim přítelem a kamarádem, lze očekávat, že sklídí zasloužené ovoce. Učitel by rovněž neměl představovat „loutku“, se kterou jen tak někdo hýbe. Měl by být osobností a do všeho, co dělá, jak se prezentuje, by měl dávat svoje srdíčko a kousek sebe...“ říká R.K. Tohle je teorie, která byla vytvořena Robertem K, jak má vypadat učitel. Zeptala jsem se pana Roberta K zda souhlasí se svým výrokiem. Souhlasil a za svým názorem si stál.

S touto teorií také souhlasím, ale já osobně bych se přikláněla, že nejdůležitější jsou odborné znalosti a následně pak komunikace, tvořivost, empatie atd. Učitel přeci nemůže vyučovat předmět, když o něm nic neví. Jsem si jista, že se učitel stává učitelem až projde určitou praxí. Nedokážu si zase na druhou stranu představit učitele, který nedokáže se svými studenty komunikovat, vcítit se do jejich postavy. Důležitost bych také přikládala tvořivosti a motivaci. Myslím si, že tohle spolu úzce souvisí. Dětem by se měl dát prostor, aby se mohli rozvíjet. Motivovat celou třídu zřejmě dost dobře nejde, ale můžeme je zaujmout vytvořením her, zábavných činností, které studenti využijí ke studiu.

Určitě by učitel neměl být loutkou zvláště pak mladý začínající učitel. Tohle je jeden z problému, kterého se mladí učitelé bojí. Souhlasím s názorem pana Roberta K, že učitel je osobnost.

4.2 Závěr výzkumu

Práci se znalostmi, interview a technika strukturování kartiček považuji za možnou, nikoliv však neproblematickou cestu k aktualizování subjektivních teorií je obtížné interpretovat.

Výzkum byl velice zajímavý a jsem ráda, že se mi jej podařilo za pomoci těchto učitelů realizovat.

Na závěr se pokusím formulovat několik bodů, které jsme řešili v interview.

Tématem rozhovoru bylo také inovace ve škole, jaký vyučovací styl je ideální. Zda učitelé inklinují k inovačnímu nebo k adaptačnímu.

Pan Robert K říká: „Klasický, písemka, křížovka, nějaká hra. Na inovační věci mi nezbyvá čas. Dříve jsem se na hodiny připravoval dnes už to nedělám. Jedu podle starých příprav, které jsou staré asi rok. Na druhou stranu se, ale snažím dělat pro děti přírodopis zajímavější uspořádáním různých soutěží nebo nějakou sbírkou na zvířata v zoo.“ Anna B, říká: „Na sobě bych změnila to, že bych chtěla být přísnější a tím pádem by možná byly lepší výsledky studentů. Vzpomínám si, že jsem požadovala nové židle k počítači, protože jsme měli staré a nevyhovující. Do dvou měsíců jsem měla nové, nastavitelné, které dbají o ergonomii.“

„Učitel nevládne nadlidskými schopnostmi, a proto musí část své aktivity vzdát (právě inovace a důsledný individuální přístup včetně individuální pomoci bývají první na řadě), navíc musí všechny složky své práce vykonávat nedůsledně, a přesto je vytížený víc než dost. Vrcholem absurdity je nový požadavek, aby učitelé vykazovali, že po 4 (4,5) hodinách práce mají půlhodinovou přestávku věnovanou relaxaci, že tedy neporušují zákoník práce. Protože je to požadavek v mnohých pracovních dnech nesplnitelný, ale práva pracovníka musejí být formálně dodržena, jsou učitelé nuceni předstírat, že takovou přestávku mají, přestože v podstatě nemohou využít k odpočinku ani celou dvacetiminutovou přestávku, kterou mají děti na svačinu,“ říká Robert K.

Nemyslím si, že je učitel špatný když používá staré přípravy. Je důležité, aby hodina nebyla stereotypní, aby ji proložil učitel hrou nějakou soutěží atd. Myslela jsem si, že učitel, který tahá přípravy staré rok, ze šuplíku tak není zrovna inovační typ. Tohle ovšem není pravda. Pan Robert K také používá přípravy staré rok, ale dětem hodiny zpestřuje a snaží se o to, aby ti, kteří mají zájem o jeho předmět byli podporováni. Tohle se mi jeví jako velice rozumné. Učitel opravdu nemá povinnost jen odučit, musí dělat spoustu jiné práce. A

pokud by se mělo po učitelích chtít realizovat nějaké inovační prvky tak to jsou takové věci, kterou jsou neodkladné a důležité.

Vhodné by bylo kdyby se inovační prvky kombinovaly se standardní hodinou. Mít připravené změny, které vytvoří hodinu jinou zajímavější. Myslím si, že by výsledky pak u studentů byly jiné u některých pak i výrazně lepší. Pan učitel Robert K, ale cítí, že postrádá iniciativu u mladých učitelů. Zdá se mu, že se vytrácí. Tvrdí, že nejsou tak iniciativní, jako kdysi byli oni, když začínali. Zajímavostí ale také je, že žáci si těžko zvykají na změny. Těžko se jim přizpůsobují a pak když si zvyknou tak přijdete učitel s něčím novým. Nemusí to mít vždy kladnou odezvu u dětí.

Anna B, říká:., Na sobě bych změnila to, že bych chtěla být přísnější a tím pádem by možná byly lepší výsledky studentů. Vzpomínám si, že jsem požadovala nové židle k počítači, protože jsme měli staré a nevyhovující. Do dvou měsíců jsem měla nové, nastavitelné, které dbají o ergonomii.“

U Anny B, je vidět, že se díky řediteli, který se stará o chod školy kvalitním způsobem, setkává s kladnou odezvou. Je, ale spousta škol, které si nemohou dovolit nové, vybavení učeben kvalitními počítači atd. Jaký je důsledek? Studenti na jiné škole mohou být s učivem dál a hlavně mají možnost se dozvědět spoustu nových věcí a zajímavostí.

Další zajímavé body v interview byla spolupráce začínajících učitelů s učiteli. Zde budu citovat i Annu B., Lenku V.,

Pan Robert K., Anna B., Lenka V., jsou toho názoru, že spolupráce začínajícího učitele se „zkušeným“ učitelem je velice důležitá. Obě paní učitelky se shodli na tom, že začínající učitel musí mít oporu ve svém tzv. „zavádějícím“ učiteli. Pan Robert K, je toho názoru, že někteří učitelé zneužívají svého postavení a převádějí svou práci právě na začínajícího učitele, kterého pak samotné povolání učitele může demotivovat.

Já se domnívám taktéž, že je důležité, aby začínající učitel měl při svém prvním vstupu do školy zavádějícího učitele. Tato spolupráce je důležitá pro obě dvě strany. Mohou se od sebe dozvědět spoustu zajímavostí, které museli řešit během hodiny. Zavádějí učitel je takovým „rádcem“, který se snaží pomáhat. Pokud by začínající učitel neměl mít vedle

sebe zavádějícího učitele pak si myslím, že by jeho vstup do učitelství byl těžký. Získala jsem ale také pocit, že někteří začínající učitelé se bojí zeptat nebo konzultovat něco, co neví se svými staršími kolegy. Mnohdy si mladí učitelé myslí, že když teď dostudovali univerzitu tak hned všechno ví nejlépe a staršími kolegy opovrhují.

Složitě také je získávat kladnou zpětnou vazbu od studentů. Zvláště pak pokud vyučujete třídu nejhorších studentů. Učitel, ale musí být „obrněn“ a snažit se, aby ho učení i přes nezdary bavilo.

„Mám zpětnou vazbu. Ve třídě, kterou učím, vím že když odcházím tak si myslím, že jsem studenty nic nenaučil. Je to třída nejhorších studentů a vybrat z nich toho nejlepšího a pochválit jej za něco, je pouze úprava sešitu a to je jen jedna studentka. Pak si říkáte, že učení v takových třídách je ztráta času. V jiných třídách poznám, co děti zajímá a jestli mají radost z práce apod. tam je ta zpětná vazba jiná.“ říká pan Robert K.

Paní Anna B., Lenka V., se nesetkali s takovým nezájmem u studentů. Obě tvrdí, že se podle testu, křížovek, zkoušení pozná zda student látku pochopil či nikoliv. Nejen podle testování, zkoušení poznáme zda student látku pochopil. Myslím si, že jsou i jiné alternativy. Jako je hra, soutěž, křížovky. Děti mohou vědět odpověď na otázku, ale mohou tak znervóznit, že u tabule z nich nedostanete ani slovo. Domnívám se, ale že dnes právě ti začínající učitelé spíše preferují otevřenější hodiny, kdy zkoušení je až na posledním místě. Váhu přikládají na tom zda studenti látku pochopili.

Je pravda, že učitel získává praxí nadhled. Teorie je velice důležitá, protože málo kdo tyto teoretické znalosti pak dožene,“ říká Robert K. Kdyby učitel neměl teoretické znalosti nikdy by nemohl učit. V začátcích učitele je důležité propojit praxi s teorií, v dalších letech je důležitější praxe.

Jaké znalosti má mít budoucí učitel není snadné zhodnotit. Robert K, si myslí že dobrý učitel je takový, který má „kantořinu“ rád. „Někdy nemusí mít až tak „super“ znalosti, ale musí mít schopnost umět vysvětlit, mít rád své žáky, vžít se do jejich role atd. Jeho názor netkví v tom, že čím starší učitel tak tím lepší. Učitel na začátku má snahu probrat spoustu učiva na úkor vysvětlení, mívají přísnější nároky, ale časem se nároky sníží a učitel právě tou praxí začne preferovat vysvětlování.“

Učitel by měl ovládat svůj předmět tzn. mít hodně teoretických znalostí, být znalostmi dobře vybaven. Mít snahu se neustále vzdělávat, seznamovat studenty s novinkami a motivovat je. Motivace je podstatou každé hodiny. Zaujmout studenty natolik, aby nejen dávali pozor, ale i spolupracovali celých 45 minut je umění. Závisí to na učiteli jestli zaujme svým výkladem studenty.

Radit budoucím učitelům je velmi těžké. Nedá se jim říci všechno. Musí si to prožít každá situace je jiná a vyžaduje individuální přístup.

„Dívejte se, dívejte se pořádně, naslouchejte a vnímejte to co vám děti říkají. Čtěte mezi řádky a snažte se vcítit do dětí, které to potřebují, ale nejen do nich. Pozorujte jejich chování jak mluví, jak se vyjadřují, jak jsou vnímány okolím. A co je nejdůležitější? Vzdělávejte tak, aby jste se nemuseli večer trápit tím, že jste nic nenaučili. Je to hrozný pocit, který jen tak nevymažete. Buďte důslední, trpěliví, komunikativní,“ říká Anna B,

Každého určitě napadne, že učitel má dva měsíce prázdnin, kdy si odpočine.

Lenka V. odpovídá: „Zkuste, někdy, povídat v kuse každý den alespoň 5 až 6 hodin čistého času před jakýmkoli publikem. Nezapomeňte ale, že to povídání není pouhopouhé „klafání“ o ničem, jaké se vede u piva nebo na ženských dýchánkách. Musí mít hlavu a to jak po odborné, tak po věcné stránce. Takže, z palce učitel veškeré, rychle se v dnešním světě měnící informace, jen tak nevyčte, a učebnice zdaleka nestačí dynamickému vývoji společnosti. Učitelé tedy nezbyvá, než ukrojit další čas naoko viděného volna pro přípravu. Tedy jinak řečeno, povolání učitele má další neopomenutelnou náplň: kromě předávání vědomostí, musí vychovávat a být dobrým psychologem nejen pro samotné žáky a studenty, ale řeší často i rodinné vztahy.

Nevěříte? Nic nebrání tomu, udělat si alespoň vlastní malý pokus. Místo volného víkendu nebo dovolené, začněte svým blízkým vykládat své oblíbené téma a vydržte povídat tak těch 5 hodin. Nevadí, že kolem Vás právě budou děti, alespoň to bude věrohodnější. My učitelé jich ve třídě máme najednou daleko více. Třeba je svým výkladem dokážete upoutat natolik, že vydrží celý čas poslouchat a aktivně spolupracovat.

Učitelské povolání je stejně krásné. Kdyby tomu tak nebylo, neučil by dnes již nikdo. Dlouho učitelé mlčeli a kultivovaně plnili své poslání. Nelze být trpělivý donekonečna. Současná situace ve školství již probíhá na úkor kvality. Kvalifikovaní učitelé odcházejí, aby uživili rodiny. Ostatní často o celou třetinu překračují svůj úvazek, jednak, aby měl vůbec kdo učit a také, aby nějaká ta koruna byla navíc. Zase negativní důsledek pro kvalitu výuky.“

Nemyslím si, že učitelé o prázdninách odpočívají. Mají spoustu práce s přípravami na nový školní rok. Jistě nedělají tuto práci každý den, ale učitel musí být pedagog, kamarád, psycholog, vychovatel atd. v jedné osobě deset měsíců v kuse. Takže necelý měsíc pokud nebudu počítat přípravu na nový školní rok, je celkem adekvátní. Nemyslíte?

Díky výzkumu jsem zjistila, že učitelé to nemají lehké. Povolání učitele je složitý a zdoluhavý proces na to, aby jste si mohli říct, že jste dobrý učitel. Mladí učitelé, kteří začínají jsou plni elánu, života a chuti se s nezájmem studentů, neustálým vyrušováním, nepozorností, nedbalostí vyrovnat. U starších učitelů se to pak odráží, že často zkoušejí, píšou se písemky a studenti pak do hodin chodí nejen neradi, ale i nepřipraveni s nezájmem či nechutí.

Budoucí učitele mají naopak hodně teoretických znalostí a praxe jim chybí. Zkušenější jsou lépe vybaveni praktickými zkušenostmi a teorie se pak dohání na školeních. Být učitelem znamená tedy neustále se vzdělávat, ale nejen sám sebe i studenty a žáky, kteří to nejvíc potřebují. Učitel také vychovává, ikdyž si spíš myslím, že je to převážně povinnost rodičů. Znalosti by měl mít každý ať už jsou jakékoliv. Pokud se, ale zamyslím nad tím kolik znalosti musí mít učitel tak je jich opravdu dost. Dle mého názoru by učitelé měli studovat nejvíce to, co je baví a je pro ně zajímavé a potřebují to ke svému předmětu.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce je o pedagogických znalostech budoucího učitele o jeho profilu a znalostech kterými by měl disponovat. Je rozdělena do dvou částí na teoretickou a praktickou. Teoretická část poukazuje na popis a roztřídění znalostí. V praktické části je samotný výzkum, jak byl realizován a jeho výsledky a rady pro budoucí učitele.

Výzkum byl proveden na základě metod komentování znalostí, interview, transkripce interview, identifikace nejdůležitějších konceptů a interpretace subjektivní teorie. Pokoušela jsem se o přiblížení pedagogických znalostí budoucího učitele.

Uvádím zde jakými znalostmi má učitel disponovat. Díky mému výzkumu může budoucí učitel zjistit jaké má nedostatky, co by měl vylepšit, které znalosti jsou prioritní a které naopak zanedbatelné. Učitel si může také dozvědět, jak správně komunikovat s dětmi podporovat je a motivovat.

Výzkum doporučuji začínajícím učitelům, aby zjistili, které znalosti musí mít, aby se setkali u dětí s oblíbeností a schopností je naučit novým věcem. Myslím si, že tento výzkum uvítají i starší generace učitelů, aby si mohli znovu utvořit priority ve svých znalostech a dozvědět se tak nejnovější trendy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] JANÍK, T. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
- [2] JANÍK, T. Kvalitativní výzkum
- [3] PETLÁK, E., Komora, J. Vyučovanie v otázkách a odpovediach. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS, 2003. 165 s. ISBN 80-89018-48-3.
- [4] SHULMAN, L.S.: Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: Wittrock 1986, s.3-36
(Wittrock, M. (ed.): Handbook of research on teaching. New York, MacMillan 1986
- [5] ŠVEC, V. Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6
- [6] Učitel'ské listy 2001/2002, č. 3, str. 13-14
- [7] Učitel'ské listy 2001/2002, č. 2, str. 13-14
- [8] VRÁNA, S. Praxe na reformní škole měšťanské. Zlín: Tvořivá škola, 1936, str. 210